

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

BÁRBARA MARTINS BRANCO

ADESÃO AO MAGISTÉRIO EM GUARATUBA/PR: CONDIÇÕES DE VIDA E DE
TRABALHO

CURITIBA

2019

BÁRBARA MARTINS BRANCO

ADESÃO AO MAGISTÉRIO EM GUARATUBA/PR: CONDIÇÕES DE VIDA E DE
TRABALHO

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof(a). Dra. Adriane Knoblauch

CURITIBA

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Branco, Bárbara Martins.

Adesão ao magistério em Guaratuba/PR : condições de vida
e de trabalho / Bárbara Martins Branco. – Curitiba, 2019.
149 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.
Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Adriane Knoblauch

1. Escolas municipais – Guaratuba (PR). 2. Professores –
Guaratuba (PR). 3. Professores – Condições de trabalho. 4.
Professores – Formação. 5. Educação – Aspectos sociais. I. Título.
II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **BÁRBARA MARTINS BRANCO**, intitulada: **ADESÃO AO MAGISTÉRIO EM GUARATUBA/PR CONDIÇÕES DE VIDA E DE TRABALHO**, sob orientação da Profa. Dra. ADRIANE KNOBLAUCH, após ter inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 01 de Agosto de 2019.


ADRIANE KNOBLAUCH

Presidente da Banca Examinadora


MARIETA GOUVÊA DE OLIVEIRA PENNA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO)


ANA CLAUDIA URBAN

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico aos meus pais, Jussa e Nicanor, pelo apoio incondicional que sempre me deram.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Adriane Knoblauch pela atenção e dedicação que me destinou neste período de muito aprendizado e pelas orientações realizadas com tamanha competência.

Às professoras Dra. Marieta Gouvea de Oliveira Penna e Ana Cláudia Urban pela leitura cuidadosa do meu texto de qualificação e pelas contribuições preciosas que me deram naquela ocasião.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná por suas contribuições.

À Grasiela, Leniara e Josiane pelo carinho e amizade durante o mestrado.

À Rosilda pela amizade e ajuda valiosa na revisão do texto.

À secretária de educação, Regina Torres, que abriu as portas no início do trabalho, e à Cátia Regina Silvano, secretária atual, por viabilizar a sua continuidade.

Às professoras da rede municipal de educação de Guaratuba que prontamente aceitaram participar desta pesquisa e às suas diretoras por facilitarem o acesso aos dados.

À Rosângela pelo suporte oferecido no trabalho como pedagoga para que eu pudesse cursar as disciplinas.

À minha família que nunca mediu esforços para me apoiar.

RESUMO

Este trabalho analisa questões relativas ao processo de adesão ao magistério das professoras da rede municipal de educação de Guaratuba/PR, em relação ao *habitus*, à escolha profissional, ao tempo de carreira e às condições de trabalho. Além de analisar tais questões, este trabalho também objetivou caracterizar as professoras no que se refere à origem social, práticas culturais e escolaridade, investigar as principais dificuldades que elas vinham enfrentando em sua prática, discutir os motivos que levaram à escolha pela docência e estabelecer relações entre condições de trabalho e tempo de carreira no processo de adesão ao magistério. A metodologia de pesquisa aliou instrumentos quantitativos a qualitativos. Os resultados foram obtidos a partir dos 231 questionários devolvidos e, posteriormente, com análise das entrevistas de dez professoras. Com base na teoria de Pierre Bourdieu, foi possível apontar que as professoras da rede compõem um grupo com baixa posse de capitais, que se originaram de famílias com tendência crescente à escolarização e que tiveram a escolarização básica em escolas públicas, mas a superior em instituições privadas e de baixo prestígio social. Em relação ao processo de adesão ao magistério, foi perceptível que ele é atravessado por alguns aspectos além do *habitus* do grupo, tais como os relacionados à escolha profissional, ao tempo de carreira e às condições de trabalho. As professoras que expressaram, em sua escolha pela profissão, ajustamento à cultura da escola e à prática docente, chegaram às salas de aula com alguma adesão ao magistério ou, então, com grande propensão à adesão. Já as que, ao ingressarem na docência, tinham outra intenção profissional ou não desejavam ser professoras, apresentaram maior resistência ao processo. No entanto, o atravessamento das questões objetivas próprias do grupo social, aliadas ao tempo de carreira, mostraram-se como fatores favoráveis à adesão. Em contrapartida, as condições de trabalho a que as professoras estão submetidas, se relevaram como aspectos que dificultam à adesão ao magistério.

Palavras-chave: Adesão ao magistério. Habitus. Escolha profissional. Cultura da escola. Docência.

ABSTRACT

This paper analyzes issues related to the process of adherence to the teaching profession of teachers of the municipal education in Guaratuba/PR, in relation to *habitus*, professional choice, career time and working conditions. In addition to analyzing such questions, this study also aimed to characterize teachers regarding social origin, cultural practices and schooling, to investigate the main difficulties they were facing in their practice, to discuss the reasons that led to the choice of teaching and to establish relationships between working conditions and career time in the process of joining the teaching profession. The research methodology allied quantitative to qualitative instruments. The results were obtained from the 231 returned questionnaires and, later, with the analysis of the interviews of ten teachers. Based on Pierre Bourdieu's theory, it was possible to point out that the teachers make up a group with low capital possession, which originated from families with an increasing tendency to schooling and who had basic schooling in public schools, but the higher in institutions private and of low social prestige. In relation to the process of joining the teaching profession, it was perceptible that it is crossed by aspects other than the group's *habitus*, such as those related to professional choice, career time and working conditions. The teachers who expressed, in their choice of profession, adjustment to the school culture and teaching practice, arrived in the classrooms with some adhesion to the teaching profession or, therefore, with a high propensity to join. Those who, when entering the teaching, had another professional intention or did not want to be teachers, presented greater resistance to the process. However, the crossing of the objective questions of the social group, allied to the career time, were shown as favorable factors for adherence. On the other hand, the working conditions to which the teachers are subjected, have been highlighted as aspects that make it difficult to join the teaching profession.

Keywords: Adherence to teaching. *Habitus*. Professional choice. School culture. Teaching.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – LOCALIZAÇÃO DE GUARATUBA EM RELAÇÃO AO PARANÁ.....	25
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 – TEMPO DE ATUAÇÃO: CMEIs.....	29
GRÁFICO 02 – TEMPO DE ATUAÇÃO: ESCOLA.....	29
GRAFICO 03 – FAIXA ETÁRIA DAS PROFESSORAS: CMEIs.....	30
GRAFICO 04 – FAIXA ETÁRIA DAS PROFESSORAS: ESCOLAS.....	31
GRÁFICO 05 – FAIXA ETÁRIA DAS PROFESSORAS: REDE MUNICIPAL.....	31
GRÁFICO 06 – ESTADO CIVIL DAS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL.....	32
GRÁFICO 07 – PROLE DAS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL.....	32
GRÁFICO 08 – RENDA FAMILIAR DAS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL (POR SALÁRIO MÍNIMO).....	34
GRÁFICO 09 – NÚMERO DE PESSOAS QUE CONTRIBUÍAM PARA A RENDA FAMILIAR DAS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL.....	35
GRÁFICO 10 – ESCOLARIDADE DOS COMPANHEIROS DAS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL.....	37
GRÁFICO 11 – OCUPAÇÃO DOS COMPANHEIROS DAS PROFESSORAS DOS CMEIs.....	38
GRÁFICO 12 – OCUPAÇÃO DOS COMPANHEIROS DAS PROFESSORAS DAS ESCOLAS.....	39
GRÁFICO 13 – ESCOLARIDADE DAS PROFESSORAS DOS CMEIs.....	40
GRÁFICO 14 – ESCOLARIDADE DAS PROFESSORAS DAS ESCOLAS.....	40
GRÁFICO 15 – ÁREAS DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DAS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL.....	43
GRÁFICO 16 – PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL QUE CURSARAM FORMAÇÃO DOCENTE (MAGISTÉRIO).....	44
GRÁFICO 17 – COMO AS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL CURSARAM A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	45
GRÁFICO 18 – TIPO DE INSTITUIÇÃO EM QUE AS PROFESSORAS DOS CMEIs CURSARAM O ENSINO SUPERIOR.....	46
GRÁFICO 19 – TIPO DE INSTITUIÇÃO EM QUE AS PROFESSORAS DAS ESCOLAS CURSARAM O ENSINO SUPERIOR	47
GRÁFICO 20 – MODALIDADE EM QUE AS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL CURSARAM O ENSINO SUPERIOR.....	48

GRÁFICO 21 – TIPO DE INSTITUIÇÃO EM QUE AS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL CURSARAM A PÓS-GRADUAÇÃO.....	49
GRÁFICO 22 – MODALIDADE EM QUE OS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL CURSARAM A PÓS-GRADUAÇÃO.....	49
GRÁFICO 23 – ESCOLARIDADE DA MÃE DAS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL.....	50
GRÁFICO 24 – PROFISSÃO DA MÃE DAS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL.....	51
GRÁFICO 25 – ESCOLARIDADE DO PAI DAS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL.....	52
GRÁFICO 26 – PROFISSÃO DO PAI DAS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL.....	53
GRÁFICO 27 – FREQUÊNCIA À SHOWS: PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL.....	55
GRÁFICO 28 – FATORES IMPORTANTES PARA A ESCOLHA PROFISSIONAL: PROFESSORAS DOS CMEIs.....	58
GRÁFICO 29 – FATORES IMPORTANTES PARA A ESCOLHA PROFISSIONAL: PROFESSORAS DAS ESCOLAS.....	59
GRÁFICO 30 – SOBRE GOSTAR DAS ATIVIDADES QUE DESEMPENHA: PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL.....	61

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 – DISTRIBUIÇÃO E DEVOLUÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS NOS CMEIs.....	21
TABELA 02 – DISTRIBUIÇÃO E DEVOLUÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS NAS ESCOLAS.....	22
TABELA 03 – INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE AS PROFESSORAS ENTREVISTADAS.....	23
TABELA 04 – ESCOLARIDADE DAS PROFESSORAS DOS CMEI E DAS ESCOLAS.....	40
TABELA 05 – GOSTO PELAS ATIVIDADES: PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL.....	66
TABELA 06 – PRINCIPAIS JUSTIFICATIVAS DAS RESPOSTAS INDICATIVAS DE MAIOR ADEÇÃO AO MAGISTÉRIO.....	68
TABELA 07 – PRINCIPAIS JUSTIFICATIVAS DAS RESPOSTAS INDICATIVAS DE MENOR ADEÇÃO AO MAGISTÉRIO.....	68
TABELA 08 – CARACTERÍSTICAS DA BOA PROFESSORA: FORMAÇÃO.....	73
TABELA 09 – CARACTERÍSTICAS DA BOA PROFESSORA: PRÁTICA PROFISSIONAL.....	76
TABELA 10 – CARACTERÍSTICAS DA BOA PROFESSORA: RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.....	76
TABELA 11 – CARACTERÍSTICAS DA BOA PROFESSORA: ASPECTOS PESSOAIS.....	76

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

TLCE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

PIB – Produto Interno Bruto

LBDEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional

PROEM – Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

CNE – Conselho Nacional de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 A PESQUISA: CONTEXTUALIZAÇÃO E CONCEITOS	21
2.1 METODOLOGIA	21
2.2. CONHECENDO GUARATUBA	24
3 AS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL: CARACTERIZAÇÃO	28
3.1 QUESTÕES QUANTITATIVAS	28
3.1.1 Características gerais e socioeconômicas	28
3.1.2 Escolaridade	38
3.1.3 Escolaridade dos ascendentes	50
3.1.4 Atividades culturais	54
3.1.5 A escolha do curso superior	57
3.1.6 Síntese dos resultados e mais algumas análises	61
3.2 QUESTÕES QUALITATIVAS	65
3.2.1 Sentimentos em relação à atividade desempenhada e à escolha profissional	65
3.2.2 A produção da insatisfação profissional	69
3.2.3 Precarização profissional e questões salariais	72
3.2.4 O real e o ideal: o que se espera da docente	73
3.2.5 A boa professora na visão das investigadas	75
3.2.6 Uma síntese dos resultados	76
4 AS PROFESSORAS E SUAS HISTÓRIAS DE ADESÃO AO MAGISTÉRIO	79
4.1 A ADESÃO AO MAGISTÉRIO	79
4.1.1 Olga: “Tudo se encaminha de novo e você vai mais um tempo”	80
4.1.2 Nádia: “Eu aprendi ter mais paciência, entender as crianças”	83
4.1.3 Sílvia: “É você que se adapta ao trabalho, não ele que tem que se adequar a você”	86
4.1.4 Mara: Influência da família	90
4.1.5 Vanessa: “Tem horas que a gente fica refletindo se vale a pena”	94
4.1.6 Ana Maria: “Hoje em dia, me considero uma professora”	97
4.1.7 Marcela: “Sentir na pele a profissão”	99
4.1.8 Mariana: “Não estou disposta a me cansar tanto”	101
4.1.9 Jaqueline: Agora “profe, professora, pro”	105
4.1.10 Gislaine: A “aceitação” do magistério	109

5 ADESÃO AO MAGISTÉRIO NA RELAÇÃO COM HABITUS, SOCIALIZAÇÃO DOCENTE, CULTURA DA ESCOLA, CONDIÇÕES DE TRABALHO E TEMPO DE CARREIRA.....	113
5.1 HABITUS E CAMPO.....	113
5.2 SOCIALIZAÇÃO DOCENTE.....	117
5.3 A CULTURA DA ESCOLA.....	119
5.4 A ESCOLHA PROFISSIONAL.....	122
5.5 O PROCESSO DE ADESÃO AO MAGISTÉRIO.....	125
5.6 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO E AS PRINCIPAIS DIFICULDADES.....	128
5.7 O TEMPO DE CARREIRA COMO FATOR FAVORÁVEL À ADESÃO.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS.....	136
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO.....	142
APÊNDICE 2 – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS.....	147

1 INTRODUÇÃO

Como pedagoga da Rede Municipal de Educação de Guaratuba e tendo atuado como professora em algumas etapas da educação básica na rede pública e particular, me vi diversas vezes intrigada sobre como algumas professoras no seu cotidiano profissional apresentavam discursos de satisfação e de ajustamento em relação às funções do professor e aparentavam lidar melhor com o cotidiano profissional, enquanto outras carregavam discursos de desajuste e de insatisfação. Tentava perceber pontos em comum, características que se assemelhassem e que pudessem indicar uma direção sobre o que fazia com que algumas permanecessem na profissão e alegassem estar satisfeitas, apesar das dificuldades que elas mesmas diziam enfrentar em seu cotidiano.

Dentro de um mesmo grupo, aparentemente homogêneo, havia diferenças na forma de encarar o trabalho e a profissão. Não é incomum ouvir discursos de professoras que se dizem cansadas e frustradas na docência, enquanto outras aparentam persistir convictas de que não há nada mais gratificante do que ser professor. Percebi que não se tratava de motivação, havia algo para além disto. As professoras tinham conhecimento de dificuldades enfrentadas e sofriam por causa delas, mas algo fazia com que, naquele momento, discursassem sobre a beleza e a honra que viam na profissão, e afirmassem satisfação e realização profissional.

A ideia inicial, de satisfação-insatisfação profissional foi, com o percurso da pesquisa, se delineando e culminou no que foi chamado de “adesão ao magistério”. A etapa das entrevistas foi crucial para que se chegasse ao entendimento de que existe um processo pelo qual inúmeras professoras passam e que parece decisivo na produção de discursos de satisfação profissional e de mudanças de posicionamento em relação à profissão.

O encontro destas questões com a teoria de Pierre Bourdieu se mostrou apropriado, já que o que aparece como uma forma de encarar e lidar com a docência tem raízes que atravessam as questões relativas ao *habitus*, às condições de trabalho e ao tempo de carreira. Para o autor, *habitus* é um conceito que visa dar conta de uma antiga questão da Sociologia, a dualidade entre indivíduo e sociedade, entre subjetividade e objetividade. Trata-se de um sistema de disposições duráveis, um princípio gerador e estruturador das práticas, que podem ser objetivamente

“reguladas” e “regulares” e que não são produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim e não supõe uma intenção consciente (BOURDIEU, 1983b).

Assim, este trabalho tem como objetivo geral analisar questões relativas ao processo de adesão ao magistério das professoras de Guaratuba em relação ao *habitus*, à escolha profissional, ao tempo de carreira e às condições de trabalho. Nas histórias de vida e no discurso que as professoras trazem sobre a profissão surgem elementos capazes de responder a problemática: como ocorre o processo de adesão ao magistério das professoras do município de Guaratuba, a partir de uma análise bourdieusiana?

O *habitus* é resultado da realidade objetiva em interação com a subjetividade dos agentes e tem poder criador. São disposições incorporadas pelos membros dos grupos e estão no princípio do encadeamento das suas ações, que são objetivamente organizadas como estratégias, sem que sejam produto de uma intenção estratégica (BOURDIEU, 1983b).

O conceito de *habitus* ajuda a compreender a identidade social no mundo contemporâneo (SETTON, 2002). Ele é capaz de revelar muitos aspectos comuns sobre um determinado grupo de agentes, como seus gostos, inclinações, formas de perceber e se sentir. É essa característica do *habitus* que orientou um dos objetivos específicos desse trabalho, que foi o de caracterizar o público escolhido para o estudo: as professoras da rede municipal de Guaratuba.

A tentativa de investigar o grupo no que se refere a sua origem social, práticas culturais e escolaridade levou a conhecer a realidade social da docente que atuava na rede, aproximando os dados colhidos aos pressupostos teóricos que orientaram o trabalho. Além deste objetivo, também foi pretendido investigar as principais dificuldades que as professoras da rede vinham enfrentando em sua prática; discutir os motivos que levaram à escolha pela docência, considerando as características próprias de Guaratuba; e estabelecer relações entre condições de trabalho e tempo de carreira no processo de adesão ao magistério.

O cenário atual da educação é bastante complexo. A abertura da escola para o atendimento a novas demandas e as transformações dela decorrentes foram delineando historicamente a realidade do docente brasileiro. São profissionais que carregam em seus discursos as marcas causadas pelo contexto político, econômico e social e parecem viver a condição que Esteve (1999) chamou de “mal-estar docente”.

Trazendo o olhar para o contexto da escola, são percebidas algumas formas diferentes de lidar com tais questões que, invariavelmente, se estendem até o cotidiano da sala de aula e exigem esforços cotidianos do professor. O preço pago pode ser – e é, em tantos discursos, o da insatisfação profissional. Muitos são os que atribuem às dificuldades da docência sentimento de frustração, desajuste e sofrimento. Porém, em tantos outros casos, a situação parece ser diferente. São falas que sinalizam um momento de carreira marcado por certa persistência e satisfação. Mesmo com a ciência das condições adversas há, principalmente, um “*bem-estar profissional*”.

Este trabalho, de modo algum, se coloca na condição de apontar um caminho mais ou menos correto, mais ou menos desejável às professoras. Intenta discutir a questão, ampliando a compreensão de que nesses discursos estão contidos aspectos que perpassam as histórias de escolhas profissionais, a realidade objetiva do grupo social, as condições de trabalho e o momento vivido na carreira. São esses aspectos os responsáveis por orientar as docentes em suas ações frente à vida profissional.

Para Wacquant (2002), a sociologia bourdieusiana é concebida como um “serviço público”, que tem como missão desnaturalizar e desfatalizar o mundo social, bem como requerer condutas, à medida que opera na descoberta das causas objetivas e razões subjetivas. Nesta perspectiva, o trabalho da pesquisa em Sociologia deve encontrar-se com questões sociais a fim de oferecer explicações sobre o mundo social e promover ações por parte dos agentes.

Subjetividade e objetividade explicam uma a outra, pois a primeira é a própria objetividade interiorizada. Assim, a prática dos agentes sociais é produto desta relação, que obedece a regularidades objetivas entre uma situação e o *habitus* (BOURDIEU, 1983b).

Quando se investiga o *habitus* de determinado grupo, campo e capital surgem como conceitos indispensáveis à discussão. O espaço social é formado por campos, em que dominantes e dominados lutam, quer pela manutenção da posição social, quer pela conquista de um novo posto. Nos campos circulam tipos de capitais, os quais podem ser econômicos, sociais ou culturais, dentre outros (BOURDIEU, 1983d, 1989b, 2008, 2011). Grosso modo, é a posse desses capitais que garante posições no campo, de dominantes ou de dominados. Dentre eles, para a presente pesquisa, o cultural é aquele que demonstra se sobrepôr aos demais e tem uma maior relação com as possibilidades de sucesso ou fracasso dos agentes no interior de um campo,

como é o caso do campo escolar. É indispensável ao pesquisador conhecer a posição que os agentes que estuda ocupam em relação a esse campo.

Tratando-se das experiências profissionais vividas pelas docentes, há muito em questão. Ao pensar a docência, ampliou-se a discussão da formação e acolheu-se um conceito mais amplo: o de socialização profissional. Nele, entende-se que o *habitus* do indivíduo é formado a partir de diferentes instâncias socializadoras. Seriam disposições híbridas que comporiam a prática docente. Assim, a professora encontraria condições de mesclar influências advindas de muitas matrizes culturais (SETTON, 2002, 2009, 2011).

O grupo familiar (presente e passado), a mídia, a religião e a própria cultura da escola demonstram pontos indispensáveis para a discussão sobre o *habitus* da docente, já que todas estas instâncias têm influência no processo de socialização e, consequentemente, na prática docente.

Como os agentes atuam de acordo com as disposições do *habitus* do seu grupo social, a escolha profissional também se dá de acordo com o que é esperado, e até mesmo previsto, para o seu grupo social, em razão da posse dos capitais, em especial o cultural. Assim, os agentes se ajustam ao que é objetivamente possível, passando a desejar, nesse caso, uma determinada profissão. Nessa perspectiva, o gosto manifestado pelos indivíduos nada mais é do que uma construção social, que está relacionada às condições objetivas (BOURDIEU, 1983c, 2007d).

No que se refere à escolha metodológica deste trabalho, foi realizada inicialmente a distribuição de questionários para as professoras da rede. Neles, havia seções de informações gerais, escolaridade e atividades culturais, além de duas questões discursivas sobre as características que elas julgavam necessárias a uma boa professora e sobre sentimentos em relação à escolha profissional. Foi a partir dessa última, que dez professoras foram escolhidas para a realização de entrevistas. Nessa etapa, as selecionadas discutiram sobre alguns aspectos de sua vida pessoal e profissional, o que suscitou elementos de análise importantes para a compressão do processo de adesão na carreira da docente de Guaratuba.

Sobre a questão metodológica, Bourdieu ofereceu uma reflexão acerca da conduta do pesquisador junto ao seu objeto de estudo. Ressaltou a importância das suas ações para que consiga validade perante a comunidade científica e propôs uma análise das práticas da Sociologia enquanto profissão. É necessário que o pesquisador tenha o domínio e o reconhecimento das distorções presentes no campo,

e torna-se imprescindível que ele exerça um controle, que o autor chamou de *vigilância epistemológica* (BOURDIEU et al., 1990).

A Ciência, portanto, deve buscar a recusa de certezas, já que ela somente progride quando coloca seus princípios em construção. Para isso, o trabalho do pesquisador precisa evitar as aparências da cientificidade. Em nada, uma pesquisa sob esta ótica se aproxima do senso comum. Apenas o que se propõe é que rigor não seja confundido com rigidez, pois é garantido ao pesquisador uma certa liberdade em relação aos condicionantes sociais do pensamento (BOURDIEU, 1989a).

A união dos aspectos teóricos levantados com o embasamento metodológico apontado permite pensar esse trabalho de forma cuidadosa e com a garantia de sua relevância no cenário em que está inserido. O público em investigação, até o momento, não havia sido alvo de uma caracterização e de um estudo sociológico. Debruçar-se sobre o grupo de agentes em questão tem potencial de trazer à tona pontos indispensáveis à compreensão do seu processo de socialização manifestado em seu *habitus*.

No segundo capítulo, foi realizada a contextualização da pesquisa, situando o leitor em relação ao município de Guaratuba e à metodologia. No terceiro, foi realizada a caracterização das professoras da rede municipal de educação, com base nos resultados dos questionários, em articulação com dados de estudos de âmbito nacional e com aspectos teóricos. No terceiro capítulo também foram discutidas as questões discursivas do questionário, sobre o tema da insatisfação profissional e sobre a construção da concepção do que seria uma “boa professora” na visão das investigadas. No quarto capítulo, foram apresentadas as histórias profissionais das professoras entrevistadas em articulação com o conceito de adesão ao magistério. O quinto e último capítulo trouxe análise das entrevistas, divididas em algumas categorias.

2 A PESQUISA: CONTEXTUALIZAÇÃO E CONCEITOS

Inicialmente, neste capítulo é apresentado o percurso da pesquisa. Em seguida, são trazidas informações relevantes acerca do município de Guaratuba, para que se conheça o espaço em que se deu este trabalho e, por fim, introduzidos alguns conceitos-chaves que permeiam teoricamente toda a discussão aqui desenvolvida.

2.1 METODOLOGIA

Os resultados que fundamentaram o momento inicial da pesquisa foram obtidos através dos questionários distribuídos para as escolas e aos CMEIs (Centro de Educação Infantil) em Guaratuba. Após o contato com a então secretária municipal de educação em julho de 2017, foi dado início aos procedimentos de coleta de dados. Em uma reunião no início de agosto com as diretoras das escolas e CMEIS, a convite da secretária, foi apresentada a pesquisa, seus objetivos e uma breve fundamentação teórica. A entrega dos questionários ocorreu nessa ocasião, junto a uma lista com os nomes das professoras as quais foram convidadas a participarem, já que as instituições de ensino eram compostas também por auxiliares de educação infantil nos CMEIs, contratadas temporariamente, e por estagiárias. Participaram desta pesquisa apenas docentes que eram servidoras do quadro próprio do município.

As diretoras foram orientadas sobre como proceder com o material (listas e questionários) e informadas da não obrigatoriedade de participação das professoras. Foi acordado um prazo de três semanas para a devolução dos questionários, o que foi cumprido pela maioria das instituições. Em poucos casos, as diretoras solicitaram um prazo maior. A retirada do material ocorreu nas próprias instituições. Dos 305 questionários distribuídos, foram devolvidos 231, o que configura cerca de 75% da população total de professoras da rede.

TABELA 01 – DISTRIBUIÇÃO E DEVOLUÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS NOS CMEIs

	CMEI 1	CMEI 2	CMEI 3	CMEI 4	CMEI 5	CMEI 6	TOTAL
Entregues	12	12	19	12	20	22	97
Devolvidos	11	12	9	12	12	10	66

FONTE: Autora (2017)

TABELA 02 – DISTRIBUIÇÃO E DEVOLUÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS NAS ESCOLAS

	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5	E 6	E 7	E 8	E 9	E 10	E 11	TOTAL
Entregues	29	21	27	8	18	15	4	26	34	7	19	208
Devolvidos	25	19	22	5	13	12	3	15	28	7	16	165

FONTE: Autora (2017)

Com base nas informações colhidas, foi percebido que algumas questões poderiam ser melhor analisadas de forma separada, em dois grupos, divididas entre o público da escola e o público do CMEI. Assim, tiveram destaque alguns pontos que diziam respeito à cultura de cada um desses espaços e que permitiram identificar certas distinções. Essas distinções se acentuaram mais em algumas áreas específicas e demarcaram peculiaridades, conforme é abordado ao longo do texto.

O questionário foi composto por uma seção de informações gerais, por duas questões abertas e por quarenta e dois itens de completar ou assinalar, divididos nos seguintes eixos: quanto à escolha profissional, quanto à renda e composição familiar, quanto à escolaridade e quanto às atividades culturais. O próprio questionário continha o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) para ser assinado, caso houvesse concordância na participação.

Com relação às duas questões abertas, na primeira delas, cada professora deveria responder sobre como se sentia em relação à sua escolha profissional e na segunda, sobre quais características ela considerava que uma boa professora deveria ter. Para as entrevistas, foi escolhido metodologicamente que a seleção das professoras participantes seria a partir de uma destas duas questões. Com a leitura e análise posterior desse material, buscou-se o estabelecimento de categorias de análise para ambas as questões, mas elegeu-se a primeira delas como aquela que norteou a escolha das participantes, dada a riqueza de seu conteúdo e a discussão possível de ser suscitada através dela.

Com a pré-seleção das respostas, foi decidido por duas categorias principais: aquelas em que havia um teor unicamente positivo em relação à escolha profissional e aquelas que apresentavam um conteúdo negativo ou ambivalente. Essa escolha se deu, inicialmente, com a intenção de investigar particularidades nos discursos das que demonstraram maior satisfação em relação à profissão e das que apresentaram discursos negativos sobre a docência. Posteriormente, com a utilização do conceito de adesão ao magistério, a divisão por categorias foi desfeita e cada discurso foi analisado de maneira singular.

Foram escolhidas dez professoras para a etapa das entrevistas e realizado contato telefônico com as diretoras para verificar a melhor forma de fazer o convite às docentes. Todas as professoras aceitaram participar e se mostraram colaborativas, assim como as suas diretoras.

Alguns desmarques foram feitos, por imprevistos ou ausências das professoras no trabalho no dia combinado. Todos os encontros ocorreram entre o final de maio e o final de junho de 2018 nas escolas, em momentos em que as docentes estavam em sua hora-atividade, ou seja, nos dias de sua jornada de trabalho em que elas não estavam em sala de aula, mas estavam na escola para realização de atividades extraclasse. A hora-atividade na rede municipal ocorre, geralmente, em um dia da semana. Nessas ocasiões, outras professoras já pré-estabelecidas assumem as turmas e oferecem oficinas de Língua Portuguesa, Matemática, Arte e Educação Física.

As dez entrevistas foram transcritas e, a partir de seus conteúdos, realizada a discussão teórica. Abaixo, segue uma tabela com as principais informações sobre as entrevistadas, para que se tenha uma visão geral de todas as participantes. No capítulo 4, as entrevistas foram abordadas detalhadamente. Os nomes das professoras foram alterados para garantir seu anonimato.

TABELA 03 – INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE AS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

Professora	Idade	Estado civil	Tempo de atuação	Lotação	Escolaridade	Função
Olga	60 anos	Casada	43 anos	Escola central de grande porte	Curso de Formação Docente (nível médio), curso Normal Superior à distância e pós-graduação presencial privada	Professora de Apoio (Educação Especial)
Nádia	53 anos	Casada	25 anos	Escola periférica de médio porte	Curso de Formação Docente (nível médio), Ensino Superior à distância (Pedagogia) e pós-graduação presencial privada	Professora regente de 4º ano
Sílvia	55 anos	Casada	20 anos	Escola periférica de médio porte	Curso de Formação Docente (nível médio), Ensino Superior à distância (Pedagogia) e pós-graduação presencial privada	Professora regente de 2º ano

Mara	54 anos	Casada	15 anos	Escola central de grande porte	Curso de Formação Docente (nível médio)	Professora regente de 5º ano
Vanessa	49 anos	Divorciada	15 anos	Escola central de médio porte	Curso de Formação Docente (nível médio) e Ensino Superior presencial (Educação Física)	Professora de hora-atividade
Ana Maria	34 anos	Casada	5 anos	Escola central de grande porte	Curso de Formação Docente (nível médio)	Professora regente de Pré I e de hora-atividade
Marcela	37 anos	Casada	5 anos	Escola central de grande porte	Curso de Formação Docente (nível médio), Ensino Superior incompleto à distância (Pedagogia)	Professora regente de 5º ano
Mariana	24 anos	Casada	4 anos	Escola periférica de médio porte	Curso de Formação Docente (nível médio) e Ensino Superior presencial (Pedagogia)	Professora regente de 2º ano
Jaqueline	23 anos	Casada	4 anos	Escola periférica de pequeno porte	Curso de Formação Docente (nível médio) e Ensino Superior incompleto à distância (Pedagogia)	Professora regente de 2º ano
Gislaine	35 anos	Casada	4 anos	Escola central de médio porte	Curso de Formação Docente (nível médio), Ensino Superior presencial (Matemática) e Ensino Superior incompleto (Pedagogia) à distância	Professora regente de Pré I e 1º ano

FONTE: Autora (2017)

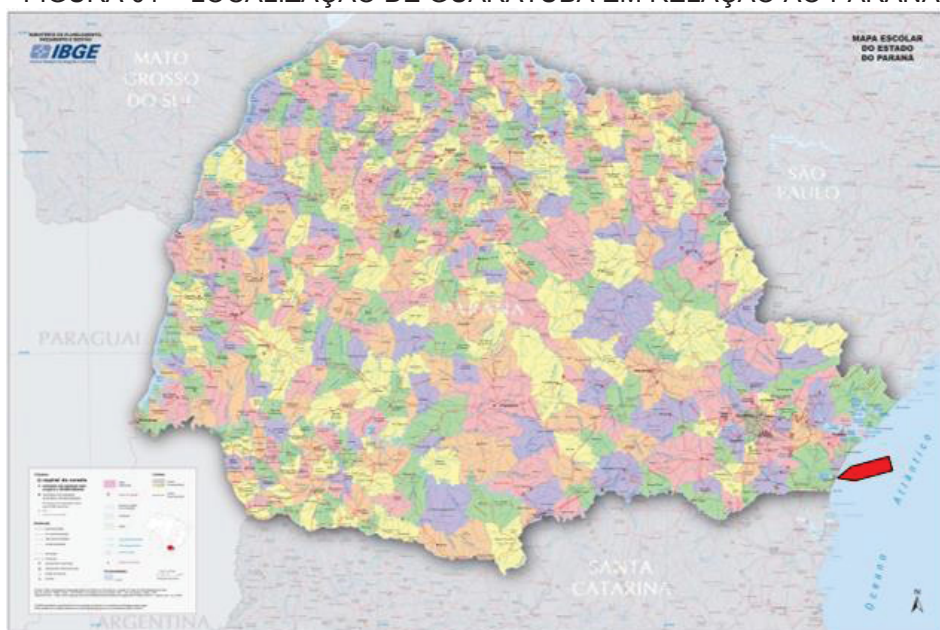
2.2 CONHECENDO GUARATUBA

Guaratuba é um município do litoral do Paraná com população de 32.095 habitantes, de acordo com o último censo em 2010 (IBGE, 2010). Faz divisa com os municípios paranaenses de Morretes, Paranaguá, Matinhos, São José dos Pinhais e

Tijucas do Sul, e com o município catarinense de Itapoá. Fica a 135 km da capital, Curitiba. Tem área total de 1.326,791 m² e apresenta uma densidade demográfica de 24,19 habitantes por quilômetro quadrado.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município é de 0,717 ¹. Já seu Produto Interno Bruto (PIB) é de 10.632,77 reais. Suas principais atividades econômicas são a agricultura, a pesca e o turismo. A nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi de 5,7 em 2016 e de 6,2 em 2017 (IBGE, 2018).

FIGURA 01 – LOCALIZAÇÃO DE GUARATUBA EM RELAÇÃO AO PARANÁ



FONTE: IBGE

A rede municipal de educação de Guaratuba atendia, na ocasião da pesquisa, 5.388 estudantes da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental. Ao todo eram 6 centros de educação infantil, 10 escolas urbanas e 6 escolas rurais, onde atuavam 305 professoras, excluídas aquelas profissionais que se encontravam em cargos de direção e coordenação pedagógica, que eram professoras em cargos de comissão.

Nos centros de educação infantil estavam 97 destas profissionais e nas escolas, 208. As professoras eram estatutárias e foram admitidas por meio de

¹ O Índice de Desenvolvimento Humano do estado do Paraná é de 0,749. Em uma escala que vai de 0 a 1, o Brasil apresenta índice de 0,754. O IDH é uma medida para aferir o desenvolvimento de uma região no que se refere a educação, renda e saúde.

concurso público para regime de 20 horas e, na maioria dos casos, puderam optar por atuarem em um CMEI ou em uma escola, já que ambos os cargos têm a equivalência em remuneração, carga horária e também na forma de admissão. A rede era formada ainda por outros profissionais, que atuavam como auxiliares na educação infantil, cargo que não exigia formação pedagógica. Havia também estagiários dos cursos de formação docente de nível médio, de Pedagogia e de pós-graduação atuando na rede.

Um ponto que merece menção é o curso de formação de docentes normal em nível médio ofertado pela rede estadual de educação do Paraná. Esse curso profissionalizante tem por objetivo a formação de professores para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e está há muitos anos presente no município.

Outra possibilidade de atuação para profissionais que já estão na rede e trabalham apenas em regime de 1º padrão (20 horas semanais) é completar a carga em regime extraordinário, que se trata de uma duplicação de carga horária, opcional à professora, desde que haja vaga e concordância da direção, substituindo vagas em aberto, seja por falta de profissionais ou por situações de afastamento ou licenças.

O último concurso público realizado pela prefeitura municipal ocorreu em 2013, em que foram abertas vagas para cargos de carreira próprio do município. Ao todo foram 14 vagas para docentes da área rural e 181 para urbana, para jornadas de 20 horas semanais. Para esse certame era necessário apenas o curso de formação docente em nível médio. Essa possibilidade de atuação, com formação em nível médio, é admitida na última Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), mas a orientação legal é pela formação em nível superior. No entanto, é uma realidade presente no município de Guaratuba a admissão da formação em nível médio em seus concursos. Vale ressaltar que, no Paraná, desde a política que estabeleceu o PROEM (Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio), implementada nos Governos de Jaime Lerner (1995-2002)², cursos de nível médio foram extintos. No entanto, em Guaratuba, o curso de formação docente em nível médio permaneceu existindo, o que mostra a sua força no município.

Na ocasião da pesquisa, as possibilidades de formação de professoras em Guaratuba se davam, além do curso em nível médio, em nível superior, através de

² Para uma análise crítica sobre o PROEM, ver Valgas (2003).

uma faculdade privada, que oferecia o curso de Pedagogia na modalidade presencial há 11 anos, e de outra, que oferecia cursos à distância há 10 anos na cidade. A primeira instituição já formou desde a instalação do curso 258 pedagogos, enquanto a segunda, 106. Também é possível para os guaratubanos, porém, verificado em pouquíssima frequência, cursarem Pedagogia em cidades próximas, como Joinville, em Santa Catarina, que oferece cursos em instituições particulares, e em Paranaguá, no Paraná, em uma instituição pública e em outra particular.

Com relação a outros cursos superiores, a faculdade particular situada em Guaratuba oferece, além de Pedagogia, os cursos de Administração, Direito, Engenharia de Produção e Ciências Contábeis. Em Joinville, a cerca de 70 quilômetros de distância, há uma maior oferta de cursos nas faculdades particulares, o que faz com que alguns guaratubanos façam a sua graduação lá, para isso há vans e ônibus que fazem o deslocamento dos estudantes.

Há ainda a UFPR Litoral, localizada a poucos quilômetros do município. A instituição iniciou suas atividades na região em 2005 e dois anos mais tarde se tornou um setor da Universidade Federal do Paraná. A instituição tem como proposta de ensino o desenvolvimento sustentável da região. A oferta de cursos foi sendo ampliada com o passar dos anos e oferecia em 2018 alguns cursos de licenciatura, como Artes, Ciências, Educação do Campo, Educação Física, Linguagem e Comunicação; de bacharelado em Administração Pública, Ciências Ambientais, Gestão e Empreendedorismo, Saúde Coletiva, Serviço Social; e tecnólogos em Agroecologia, Gestão de Turismo e Gestão Imobiliária.

3 AS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: CARACTERIZAÇÃO

Neste capítulo é realizada a caracterização das professoras da rede com relação às suas características gerais e socioeconômicas, à sua escolaridade e a de seus ascendentes e às suas atividades culturais. Além disso, é dado destaque a fatores que julgaram motivadores na escolha do curso superior. Aspectos relacionadas à satisfação profissional e às características que as professoras atribuíam a uma “boa profissional” também são contemplados e discutidos.

3.1 QUESTÕES QUANTITATIVAS

Este item apresenta os dados obtidos a partir das questões objetivas, de assinalar e de completar, dos 231 questionários recebidos das escolas e dos CMEIs. Os resultados foram obtidos através dessa coleta, o que permitiu a organização do seu conteúdo em gráficos e tabelas, e suscitou algumas discussões ao longo da sua apresentação.

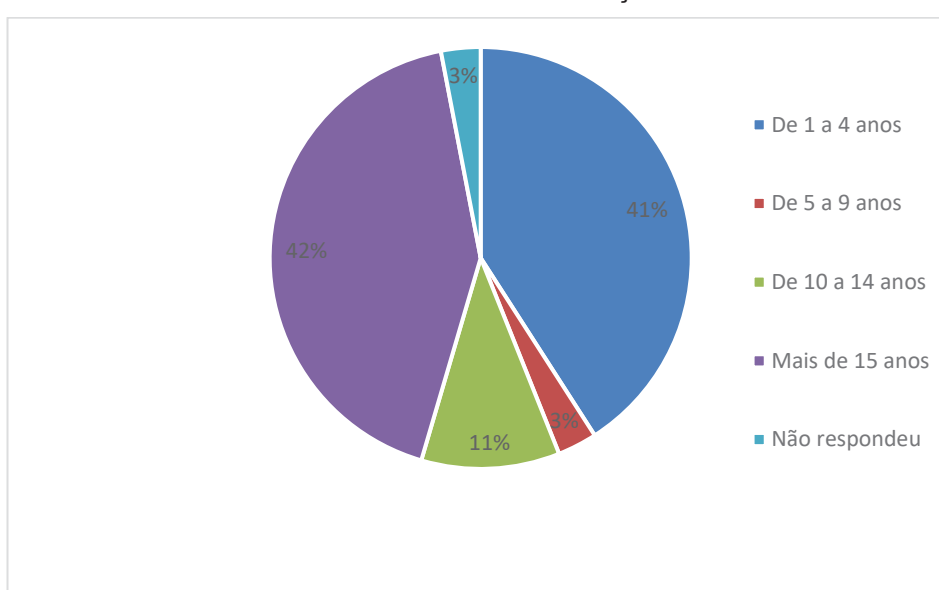
3.1.1 Características gerais e socioeconômicas

Na ocasião da pesquisa, a rede era composta por 305 docentes, dos quais apenas 2,2% eram homens e encontravam-se lotados apenas em escolas. A predominância da presença feminina nas escolas segue a tendência apresentada pelo estudo do Inep (2004) sobre o perfil dos professores no país. A participação dos homens tende a aumentar em etapas posteriores da educação, enquanto a presença das mulheres é ainda mais marcante na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A região do país em que essa participação é menor, em comparação com a das mulheres, é a Sul.

No que se refere ao tempo de atuação da docente da rede, no CMEI estava equiparada a presença de profissionais com grande tempo de atuação (mais de 15 anos) com as mais novas, contratadas após o último concurso público, no ano de 2013. Já as escolas receberam um número menor de professoras com menos tempo de serviço e ainda tinham, na sua maior parte, professoras com carreira mais longa.

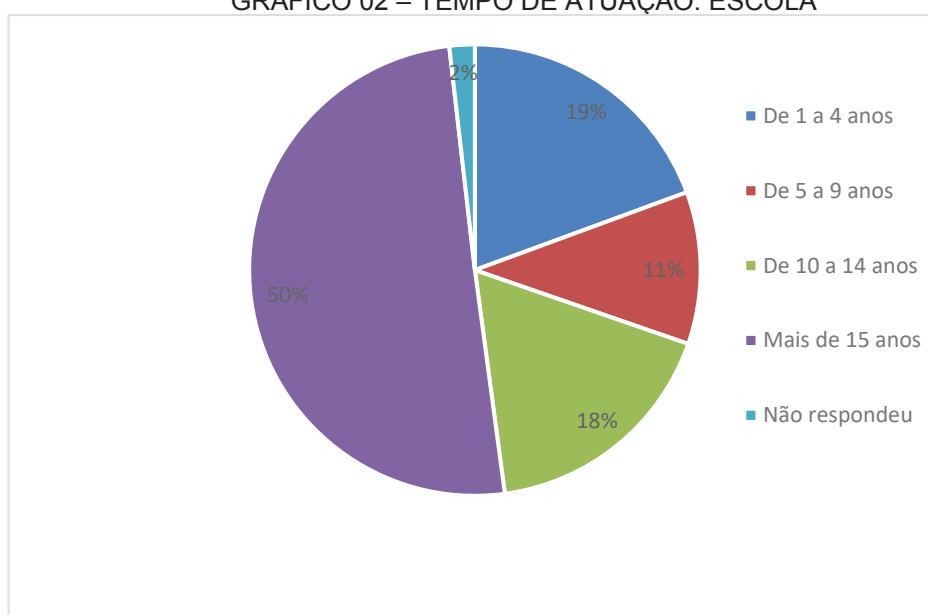
A presença de professoras com menos tempo de atuação na educação infantil vai ao encontro das informações apresentadas pelo estudo do Inep (2004), de que as etapas iniciais da educação recebem profissionais com menos experiência, e que isto vai aumentando em etapas mais elevadas. Porém, a equiparação de profissionais com menos tempo de profissão com as mais antigas, verificada nos CMEIs de Guaratuba, poderia indicar um retorno de parte dessas profissionais em final de carreira para os CMEIs.

GRÁFICO 01 – TEMPO DE ATUAÇÃO: CMEI



FONTE: Autora (2017)

GRÁFICO 02 – TEMPO DE ATUAÇÃO: ESCOLA



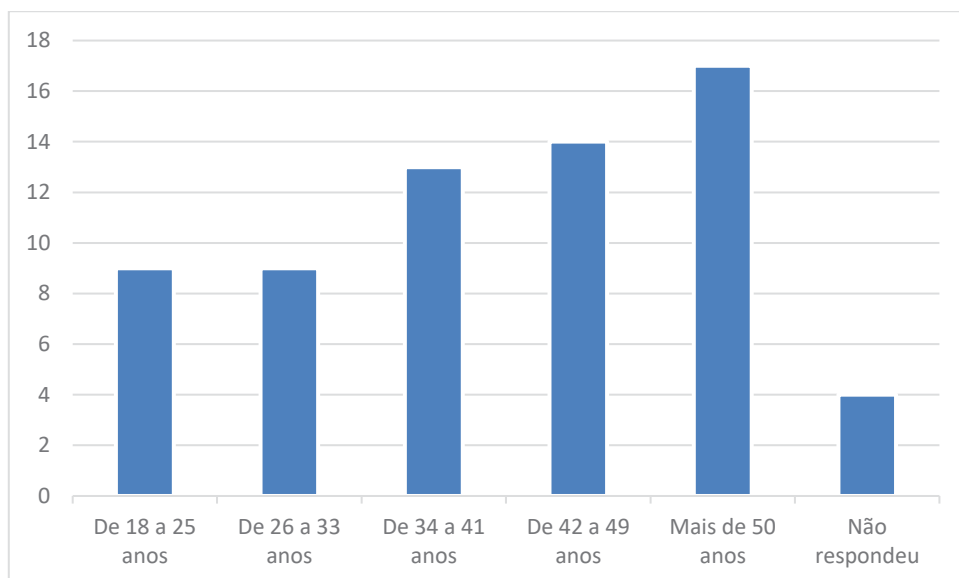
FONTE: Autora (2017)

De um modo mais geral, a professora da rede municipal de Guaratuba era, quase em sua metade (48%), uma docente de carreira longa, com mais de 15 anos de profissão. Um quarto delas era composto por professoras na faixa de 1 a 4 anos de carreira. A explicação para isto pode estar ligada ao fato de que mesmo com a criação de novos postos de trabalho, a carreira do magistério é longa e, com o passar dos anos, vai sendo criado um perfil de profissionais com idade mais avançada, ao passo que o ingresso das mais jovens, em menor quantidade, não é capaz de modificar tal perfil.

No que se refere à faixa etária, notou-se que a maior parte das docentes dos CMEIs tinha mais de 50 anos, enquanto que nas escolas, professoras nessa faixa estavam em número mais reduzido. Nas escolas, a maioria das professoras era as que compreendiam a idade de 34 a 41 anos. Outra análise possível sobre a rede como um todo, é que a maioria, mais de 70%, tinha mais de 34 anos.

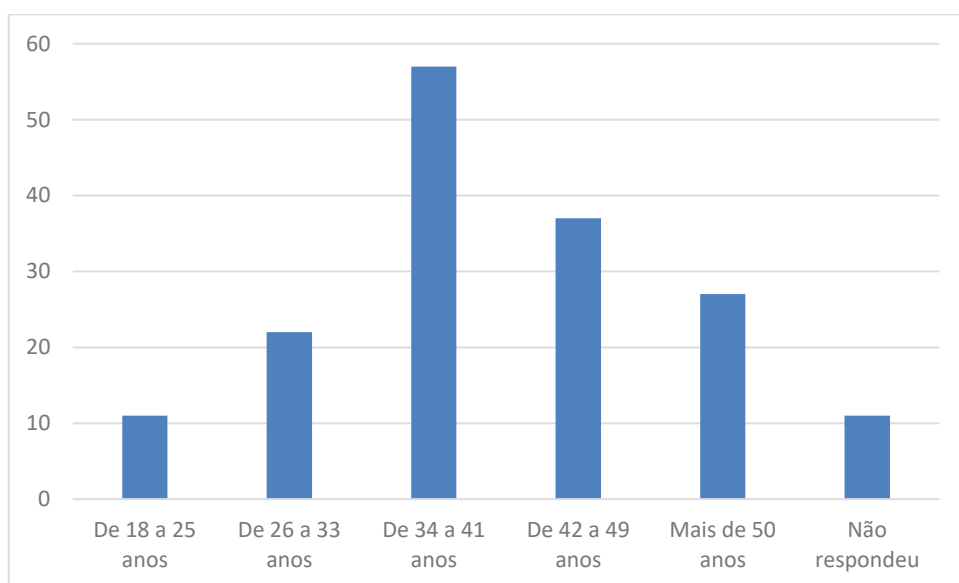
Em 2004, o estudo divulgado pelo INEP revelou que a média de idade dos professores do país era de 37,8 anos, o que fazia deles mais jovens se considerado o panorama internacional (UNESCO, 2004). Um estudo posterior, de 2018, revelou que em 2009, a média nacional de idade era de 38,6. Quatro anos mais tarde, esse número subiu para 39,5 e em 2017 para 41,04. As etapas da educação básica demonstraram pequena variação nas médias de idade com o passar dos anos, indicando professores mais jovens na Educação Infantil e mais velhos no Ensino Médio (CARVALHO, 2018).

GRAFICO 03 – FAIXA ETÁRIA DAS PROFESSORAS: CMEIs



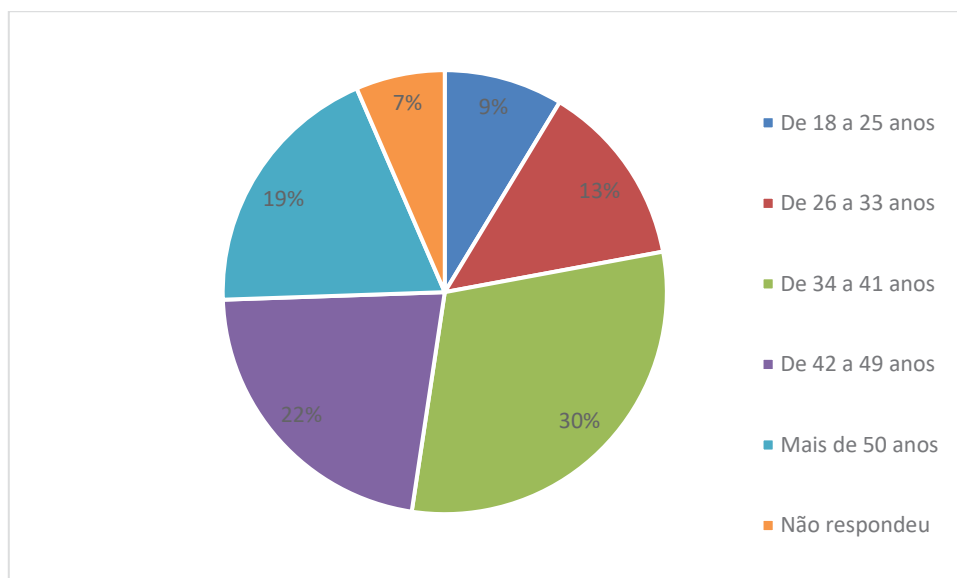
FONTE: Autora (2017)

GRÁFICO 04 – FAIXA ETÁRIA DAS PROFESSORAS: ESCOLAS



FONTE: Autora (2017)

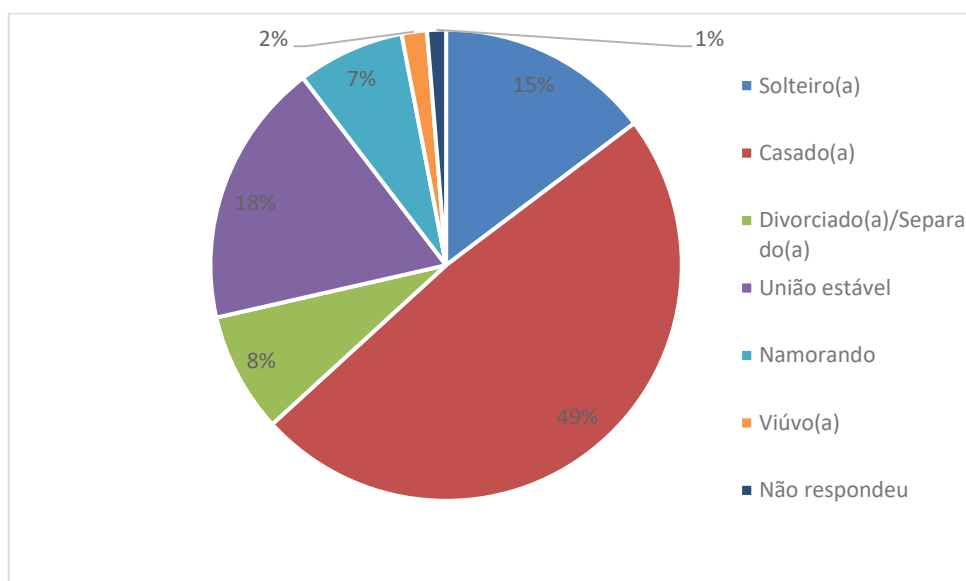
GRÁFICO 05 – FAIXA ETÁRIA DAS PROFESSORAS: REDE MUNICIPAL



FONTE: Autora (2017)

A seção referente à renda e composição familiar das professoras mostrou alguns aspectos importantes no sentido de caracterizá-las e conhecer quem eram. Os questionários indicaram que essas eram, em sua maioria casadas (49%) ou estavam em união estável (18%). A parcela de professoras que vivia com um cônjuge ou companheiro foi bastante expressiva e somou 67% do total da rede. Em 2002, a média nacional de profissionais do sexo feminino nesses tipos de relação era de 61,2% (UNESCO, 2004).

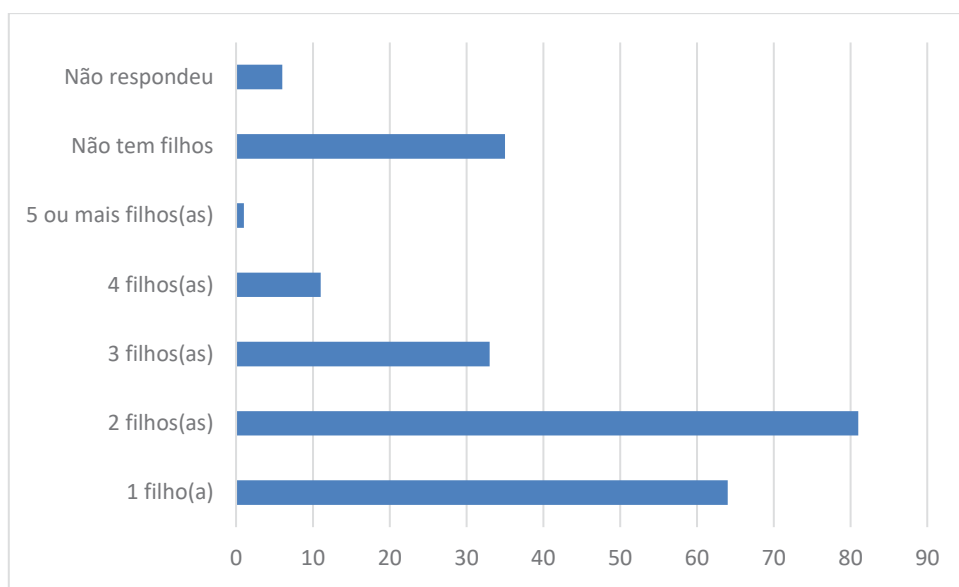
GRÁFICO 06 – ESTADO CIVIL DAS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL



FONTE: Autora (2017)

As famílias das professoras da rede eram, em sua maioria, compostas por um casal e seus filhos. Cerca de 28% tinham apenas um filho e 35% tinham dois. Famílias mais numerosas, com três ou mais filhos, configuraram 19%. Já 18%, não possuíam filhos ou não responderam.

GRÁFICO 07 – PROLE DAS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL



FONTE: Autora (2017)

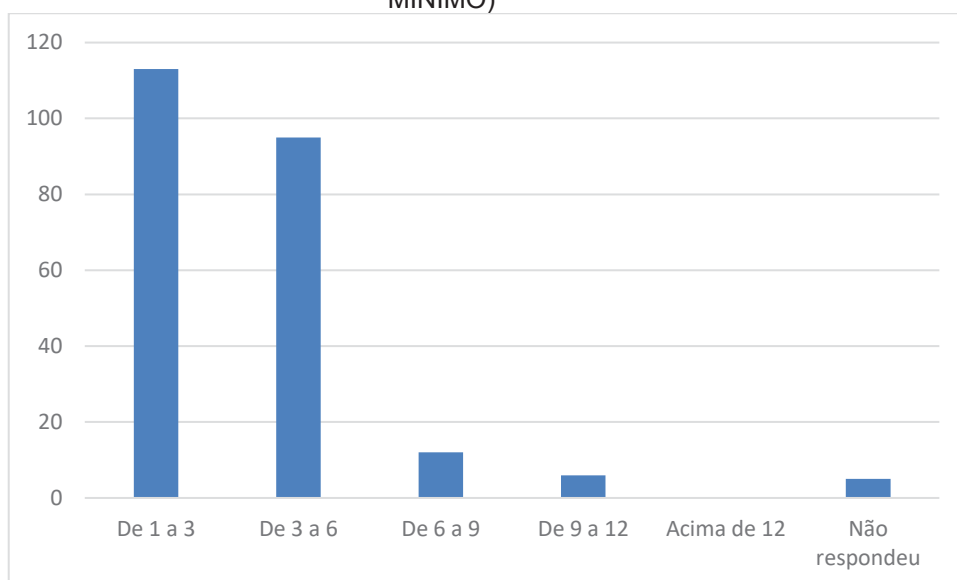
O rendimento mensal dessas famílias estava, em cerca de sua metade (49%), na faixa de um a três salários mínimos. Dentre essas, a parcela mais empobrecida estava nos CMEIs, em que 65% apresentaram essa faixa de renda, contra 42% nas escolas.

Dados divulgados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) indicaram que a renda de um profissional obtida em seu trabalho exclusivo como professor no contexto nacional tem participação importante na renda da família. Muitas vezes, esse profissional é a pessoa de referência em seu lar (IPEA, 2017).

Em âmbito nacional o referido estudo apresentou que 57,4% dos professores eram as pessoas de referência na renda familiar em regiões urbanas não metropolitanas, como é o caso de Guaratuba. Sinalizou ainda o fato de que, por serem mais limitados os salários da Educação Básica, a situação apresentada pela parcela de docentes cuja condição de renda per capita domiciliar era mais elevada envolvia aqueles que tinham um cônjuge inserido em setores do mercado de trabalho, cuja remuneração era mais elevada, o que fazia deles a pessoa de referência do lar (IPEA, 2017).

Na realidade guaratubana, uma professora que tenha dois padrões de trabalho (40h no total), por exemplo, tem rendimento aproximado a dois salários mínimos mensais, tendo em vista que a remuneração mínima estipulada para o cargo é de pouco mais de um salário mínimo mensal. Se sua família fizer parte do grupo cuja renda é de um a três salários mínimos/mês, essa professora se configura como a pessoa de referência do seu lar. No caso de uma professora que possua apenas um padrão e que tenha o cônjuge como referência, com renda um pouco maior que a sua, o salário dessa professora, exerce ao menos um terço da renda familiar. Em qualquer um dos regimes de trabalho, professoras inseridas em contextos familiares com essa renda (de um a três salários no mês) têm os rendimentos provenientes da função como indispensáveis à manutenção do lar.

GRÁFICO 08 – RENDA FAMILIAR DAS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL (POR SALÁRIO MÍNIMO)



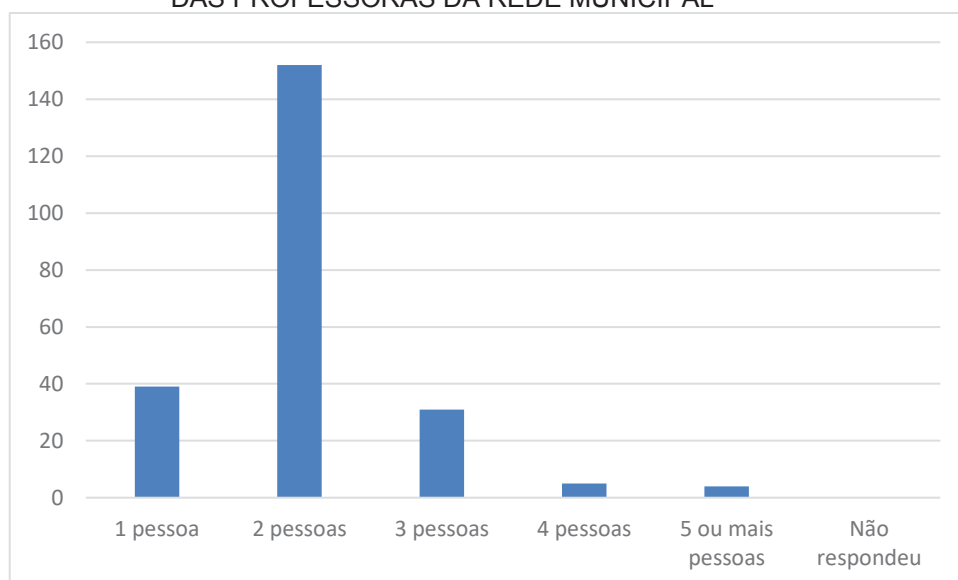
FONTE: Autora (2017)

Do total de professoras, 15% exerciam outra atividade remunerada, entre as quais encontra-se como principais aquelas ligadas à venda ou revenda de produtos e ao comércio local em períodos de temporada de verão, durante as férias escolares. Havia ainda uma pequena parcela que complementava sua carga horária atuando na rede privada de ensino.

Na rede, a maioria das famílias, cerca de 66%, apresentaram duas pessoas que contribuíam para a renda familiar. Famílias cuja renda vinha de apenas uma pessoa configuraram 17%. As que vinham de três pessoas somaram um total de 13%. Comparando as informações do gráfico anterior, em que quase metade da rede tinha

rendimento mensal familiar de um a três salários mínimos, com as do gráfico a seguir, em que há duas pessoas contribuintes no lar (65%), podemos inferir que os companheiros das professoras apresentavam também baixos rendimentos, talvez equiparados aos delas.

GRÁFICO 09 – NÚMERO DE PESSOAS QUE CONTRIBUEM PARA A RENDA FAMILIAR DAS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL



FONTE: Autora (2017)

As baixas remunerações pagas aos professores fazem parte de um conjunto complexo de fatores que compõem o quadro atual de desvalorização do trabalho docente. Apesar de, no âmbito das legislações, medidas impulsionarem melhorias nas condições salariais, a realidade brasileira ainda encontra remunerações muito abaixo do que é pago para outras profissões de nível superior.

Em cumprimento à Lei nº 11.738, de 16 de julho 2008, foi estabelecido um piso salarial para o magistério no valor de R\$ 950,00, para um profissional de nível médio com jornada de 40 horas semanais. Esse valor deve ser ajustado ano a ano. Em 2018, o piso nacional alcançou o valor de R\$ 2.455,35 (BRASIL, 2008). O município de Guaratuba cumpre o piso nacional para o magistério e paga R\$1.227,67 de salário base às suas professoras com jornada de 20 horas semanais.

Gatti e Barreto (2009), em sua reflexão sobre a questão salarial do magistério e o valor simbólico e social atribuído à função, defendem que a valorização social de uma área profissional traz reflexos nas estruturas da carreira e também nos salários e/ou condições de trabalho relacionadas a ela. Diante de muitos fatores, com destaque a heterogeneidade da carreira e dos salários nos entes federativos,

decorrente de condições legislativas, a profissão docente hoje mostra-se pouco atrativa às novas gerações.

Com um olhar ampliado para o âmbito nacional, há estados brasileiros em que a garantia do piso não faz parte da realidade dos professores. São os desajustes das condições orçamentárias e a contradição legal que fazem com que não haja efetivação dessa garantia. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) divulgou em 2016 a situação do cumprimento da Lei 11.738 pelos estados brasileiros: 14 deles cumpriram, 8 não cumpriram e 5 pagaram o piso proporcionalmente. Ainda segundo a Confederação, no Paraná, 61,4% dos municípios possuíam um plano de carreira para professores e 58,9% cumpriam a referida Lei.

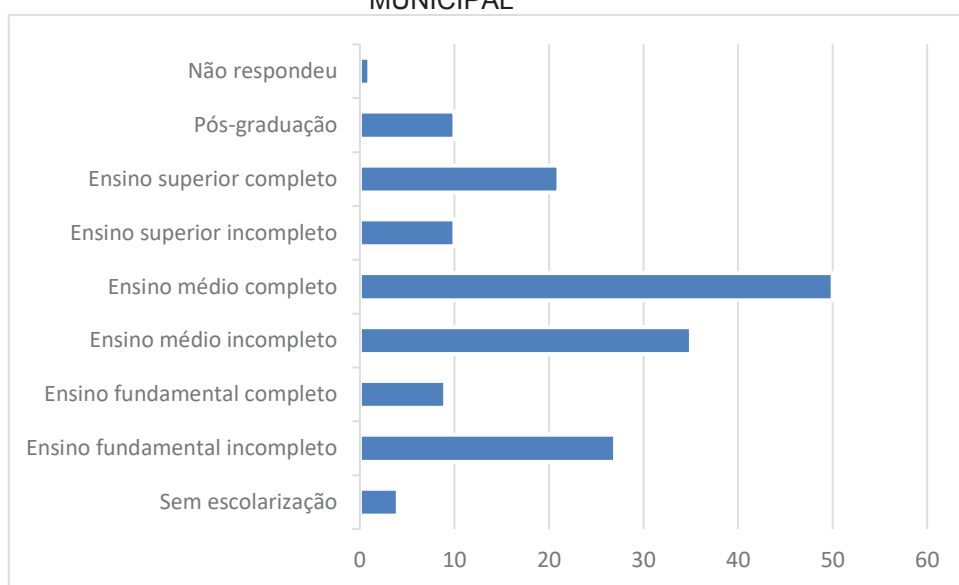
Penna, Jacomini e Bello (2018) sinalizam que houve avanços no que se refere aos direitos adquiridos para a categoria em âmbito nacional, porém, ainda são percebidas fragilidades em relação ao trabalho docente. Além disso, pontuam que para se consolidar um plano de carreira que realmente valorize o magistério é necessário regulamentar todos os aspectos vinculados à progressão da carreira, garantindo assim que os direitos legais sejam realizados na prática. Para isso, é preciso destinar uma maior atenção aos planos de carreiras para além daqueles vigentes nas capitais, a fim de que se tenha mais dados em âmbito municipal e possa ser ampliada a compreensão da questão.

Com baixos salários pagos aos profissionais do magistério, são percebidas variadas implicações que se estendem às mais diversas áreas da vida das professoras da rede. Vão desde aspectos socioeconômicos até os culturais e os de formação profissional. O piso pago em Guaratuba no ano de 2018 (de R\$1.227,67) estava um pouco abaixo em comparação com Matinhos, município vizinho, que paga R\$ 1.310,63 para a mesma jornada. Já com Garuva, em Santa Catarina, com quem faz divisa, Guaratuba apresentava salário-base mais alto em proporção de horas trabalhadas. Lá, a única forma de contratação é de 40 horas semanais, cuja remuneração inicial é de R\$ 2.404,87.

De modo geral, podemos inferir que a maior parte das docentes da rede se caracterizava por uma população de baixa renda, formada por professoras, seu companheiro e filhos. A família era mantida pelo casal, com uma criança (33%) ou com filhos maiores. Destas famílias, 66% habitavam em moradias quitadas, 13% em financiadas, outros 13% pagavam aluguel, 6% moravam em imóveis cedidos e 3% não especificaram ou não responderam.

A remuneração dos companheiros das professoras demonstrou ser de valores parecidos aos delas. Tal condição pode ser associada à informação sobre sua escolaridade que, de modo geral, é baixa. Do total de docentes que eram casadas ou estavam em uma união estável, apenas um quarto (25%) possuía um companheiro que alcançou o nível superior, sendo que destes, 6% tinham pós-graduação, 13% tinham ensino superior completo e 6% incompleto. Os companheiros apresentaram escolaridade inferior à das professoras, conforme abaixo:

GRÁFICO 10 – ESCOLARIDADE DOS COMPANHEIROS DAS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL



FONTE: Autora (2017)

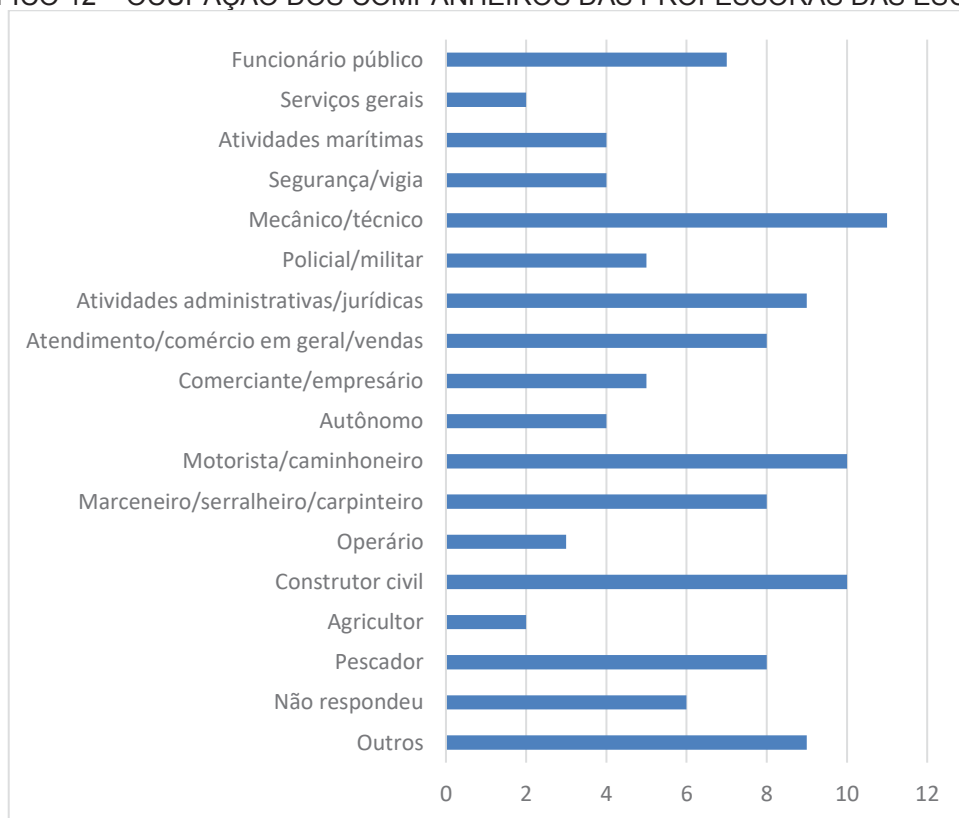
A ocupação do companheiro foi um dado que corroborou com as informações sobre a sua escolaridade. Suas ocupações eram aquelas que não exigiam alta especialização e que não estavam diretamente ligadas à educação formal. Com destaque, percebeu-se a ocupação de construtor civil/pedreiro e a de motorista ou caminhoneiro, cada uma compreendeu 11% do público total da pesquisa. Ocupações como aquelas ligadas ao comércio local apareceram em 9% dos companheiros das entrevistadas.

GRÁFICO 11 – OCUPAÇÃO DOS COMPANHEIROS DAS PROFESSORAS DOS CMEIs



FONTE: Autora (2017)

GRÁFICO 12 – OCUPAÇÃO DOS COMPANHEIROS DAS PROFESSORAS DAS ESCOLAS



FONTE: Autora (2017)

3.1. 2 Escolaridade

Outra seção contemplada pelo questionário foi sobre a escolaridade da professora da rede. Esse ponto foi muito interessante no processo de caracterização desse público, já que para ocupar o cargo como professora da rede, são permitidas

duas formas de escolaridade. Uma das possibilidades é a professora ingressar na função apenas tendo concluído o curso de formação de docentes em nível médio, o magistério; a outra é sendo graduada em Pedagogia, independentemente de ter cursado magistério anteriormente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LBDEN 9.394 de 20 de dezembro de 1996 estabeleceu como requisito mínimo a formação de professores em nível médio para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Medidas foram tomadas no âmbito legal e da organização dos cursos de formação de professores com o intuito de que o número de docentes, principalmente dos anos iniciais do ensino fundamental, cuja quantidade de profissionais com formação em nível médio era expressiva, fosse reduzida. Assim, esperava-se em um certo período de tempo que esse contingente de profissionais alcançasse uma formação em nível superior.

A rede municipal de educação de Guaratuba vem admitindo em seus concursos públicos professores apenas com o requisito mínimo previsto em Lei, diferentemente de algumas outras redes. No último concurso, foi oferecida pontuação extra na prova de títulos para aquelas candidatas que possuísem curso superior em Pedagogia. Também o plano de cargos e salários apresenta progressão logo após a saída do estágio probatório para aquelas que tiverem concluído o curso superior. No entanto, ainda admite a formação mínima em seus concursos para ingresso na carreira.

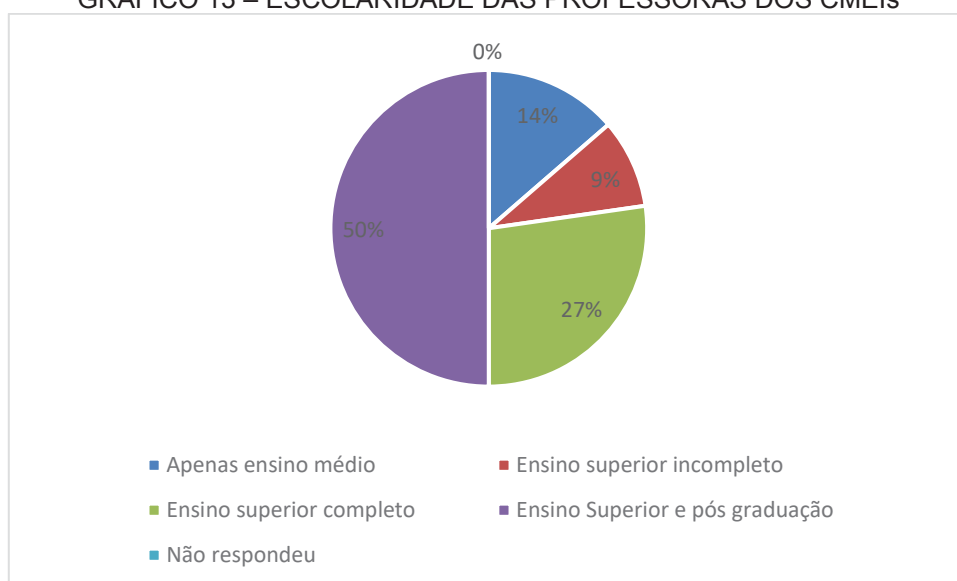
Os CMEIS apresentaram docentes menos especializadas. Cerca da metade das profissionais do CMEI possuem pós-graduação, 27% tinham o ensino superior completo sem especialização e 9% ainda estavam cursando o ensino superior. Das que permaneceram apenas com requisito de ingresso no cargo, observou-se 14%. Nas escolas foi encontrado 61% das professoras pós-graduadas, 22% com o ensino superior completo sem especialização, 7% com ensino superior incompleto e 10% que tinham apenas o magistério.

TABELA 04 – ESCOLARIDADE DAS PROFESSORAS DOS CMEIs E DAS ESCOLAS

Escolaridade	CMEI			ESCOLA		
	Número	de	Em porcentagem	Número	de	Em porcentagem
Apenas Ensino Médio	9		14	16		10
Ensino Superior incompleto	6		9	12		7
Apenas Ensino Superior	18		27	37		22
Ensino Superior e Pós-graduação	33		50	100		61

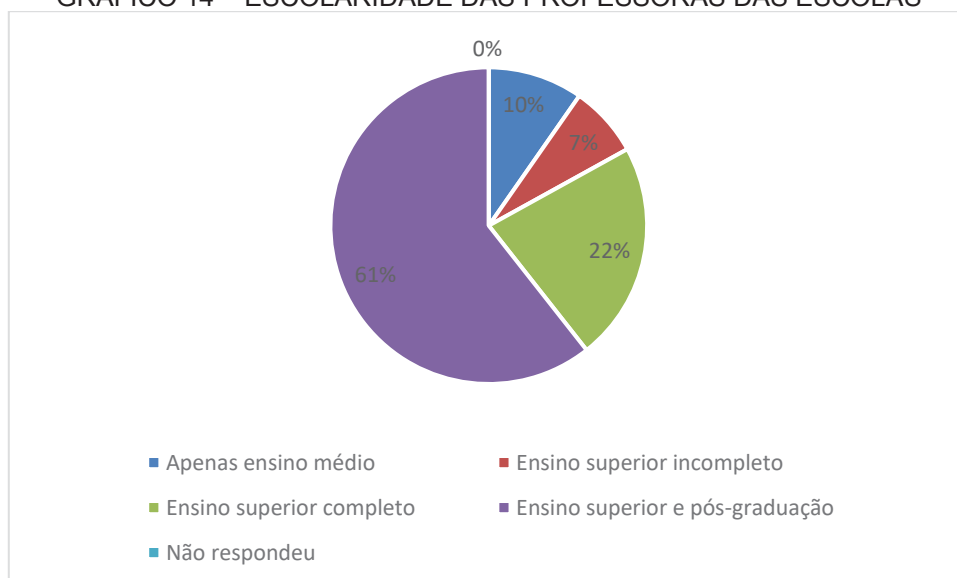
FONTE: Autora (2017)

GRÁFICO 13 – ESCOLARIDADE DAS PROFESSORAS DOS CMEIs



FONTE: Autora (2017)

GRÁFICO 14 – ESCOLARIDADE DAS PROFESSORAS DAS ESCOLAS



FONTE: Autora (2017)

Na rede de educação como um todo, notou-se 11% das professoras com apenas magistério, 8% com ensino superior em curso ou incompleto, 24% com ensino superior e 58% com pós-graduação. Tais informações revelaram que, mesmo com a mudança no cenário da formação de professores e as mudanças impulsionadas a partir da LDB 9.394/96, há ainda um número relativamente alto de professoras em Guaratuba que não alcançou a formação em nível superior. Desta parcela, observaram-se perfis variados: professoras em final de carreira, jovens admitidas no último concurso e aquelas com tempo médio de atuação.

O estudo apresentado pelo INEP em 2004 sobre a estatística de professores no Brasil aponta que houve uma tendência no crescimento de matrículas no curso de formação de professores em nível médio, no período que compreende os anos 1991 a 1996. Porém, com a entrada em vigor da LDBEN 9394/96, foi percebida uma significativa redução desse número, que caiu pela metade com a diminuição de escolas. O número de escolas que ofereciam o curso de formação de professores em nível médio era de 5.130 e em 2002 foi para 2.641. A Lei versava sobre a progressiva exigência de formação de professores em nível superior para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (INEP, 2004).

O curso de nível médio inclui curso normal e médio profissionalizante com habilitação em magistério. De acordo com os dados fornecidos pelo IPEA (2017), no país 21% dos professores tinham formação apenas em nível médio – nas regiões não metropolitanas, como é o caso de Guaratuba. Em nível superior, temos 76,9% dos profissionais nos dados gerais.

A Resolução nº 01 de 2003 do CNE (Conselho Nacional de Educação) assegurou a permanência dos profissionais com a formação mínima exigida em seus postos de trabalho. Assegurou também o caráter voluntário de adesão dos professores aos programas de capacitação que vinham sendo oferecidos e garantiu o pleno exercício profissional daqueles formados em nível médio na modalidade normal nas salas de aula do país (BRASIL, 2003).

Com o passar dos anos, o número de docentes atuando com a escolaridade mínima exigida foi diminuindo. Um estudo divulgado pelo IDEP em 2018 sinalizou para uma diminuição do percentual de professores com essa formação, ao passo que o número daqueles com formação superior veio aumentando. O comparativo realizado entre os anos de 2009, 2013 e 2017 mostrou que esse número diminuiu de 31,8% para 25% e, no último ano investigado, registrou aproximadamente 21% do universo

de docentes do país. Em se tratando de professores da Educação Infantil, esse número diminuiu nos anos investigados de 50% para 39,1% e chegou a 32,4%. Nos anos iniciais do ensino fundamental, os números foram de 37,8%, 28,4% e 23,6% para os mesmos anos (CARVALHO, 2008).

Pouco mais da metade das professoras da rede possuía pós-graduação (58%). Foi percebido ainda, que esse número foi maior nas escolas do que nos CMEIs. As primeiras apresentaram 61% do pessoal formado nesse nível, contra 50% dos centros de educação infantil, o que deixou evidente, somado a informação de que também lá havia o menor número de profissionais que se mantinham apenas com a formação mínima necessária, que as profissionais da escola tinham uma maior inclinação a investir em sua formação.

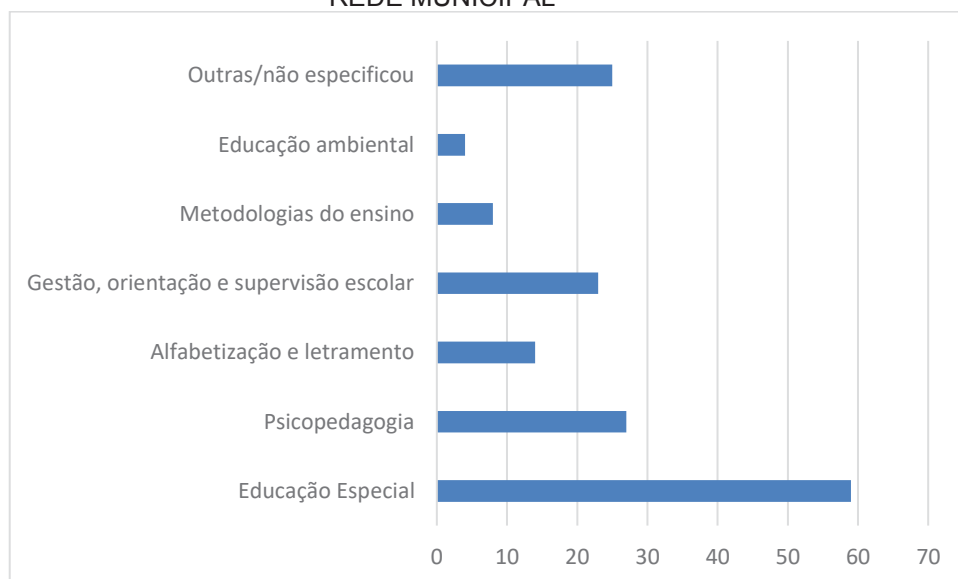
A procura crescente por cursos de pós-graduação vai ao encontro do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014. Para o período de 2014 a 2024, deverão ser cumpridas vinte metas que objetivam aperfeiçoar a qualidade da educação enquanto política pública. Em uma delas, a Meta 16, metade dos professores deverá ter alcançado o nível de pós-graduação, tendo em vista que, até esse período, todos os docentes da educação básica já deverão ter formação em nível superior (BRASIL, 2014).

Na rede de Guaratuba, como foi visto, o número de professores com formação em nível de pós-graduação é de 58%, o que demonstra consonância do universo de pesquisados com o que é proposto pela Meta. Já em âmbito nacional, apesar de apresentar aumento na quantidade de professores com essa formação, ainda se encontra abaixo do que é esperado para 2024, pois configura um total de 35,9% dos docentes (CARVALHO, 2018). No entanto, considerando que muitos desses cursos são pagos e levando em conta a renda familiar das professoras, é possível construir uma hipótese que se tratam de cursos com baixo prestígio acadêmico.

No Brasil, a etapa do ensino que mais apresentou aumento no período de 2009 a 2017, no que se refere à obtenção do título de pós-graduação, foi a educação infantil, com um aumento mais evidente. O número, que era de 10,2% em 2009, foi para 13,9% em 2013 e em 2017 alcançou a marca de 17,2% (CARVALHO, 2018).

Os dados revelaram que as principais áreas em que essas profissionais da rede municipal de Guaratuba fizeram a pós-graduação foram: Educação Especial em primeiro lugar, com 44%, seguida pelos cursos da área da psicopedagogia, com 21%.

GRÁFICO 15 – ÁREAS DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DAS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL



FONTE: Autora (2017)

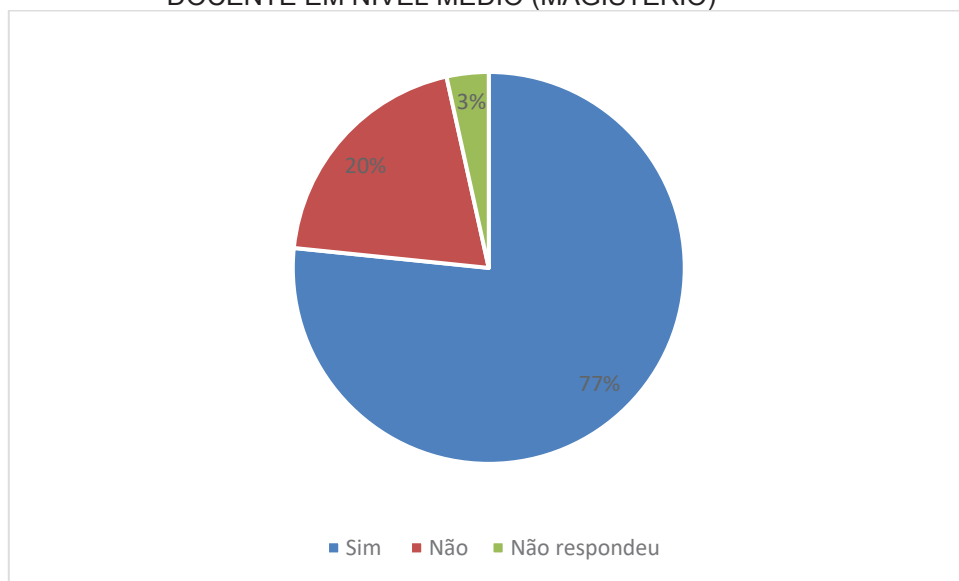
Conforme já foi mencionado, com um curso de formação docente em nível médio há tantas décadas no município, foi possível perceber um alto índice de professoras que, ainda que agora possuíssem curso superior, tiveram sua primeira formação em nível médio. Isso foi observado tanto em professoras mais antigas, quanto nas mais jovens. Foi possível inferir que boa parte das professoras que não cursaram a formação de docente eram aquelas que compreendiam a faixa etária entre 26 a 33 anos. Isso talvez se devesse ao fato que o curso deixou de existir na cidade por certo período e retornou apenas em 2006, devido ao PROEM (Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio).

O número de profissionais que cursaram formação docente em nível médio foi bastante expressivo, correspondendo 77% do total de docentes. Dessa parcela, conforme já foi visto, 11% das professoras da rede permaneceram apenas com a formação nesse nível e não fizeram um curso de graduação até o momento. O curso de nível médio demonstrou ser uma porta de entrada para o curso superior de Pedagogia, já que muitas profissionais, posteriormente, seguiram seus estudos na área da Educação em instituições de ensino superior.

Em Guaratuba, ensino médio normal, o magistério, é uma opção de educação profissional oferecida pela rede pública estadual. No município existem também cursos de educação profissional concomitante ou subsequente em outras áreas. O curso normal acontece na forma integrada e tem duração de quatro anos.

Segundo o Censo da Educação Básica, em 2015 houve um crescimento na procura pela educação profissional no país. O número de matrículas cresceu 5,1% na rede pública e 12,6% na rede privada. Em cursos integrados ao ensino médio, como o magistério, houve um aumento de pouco mais de 50 mil matrículas (BRASIL, 2017).

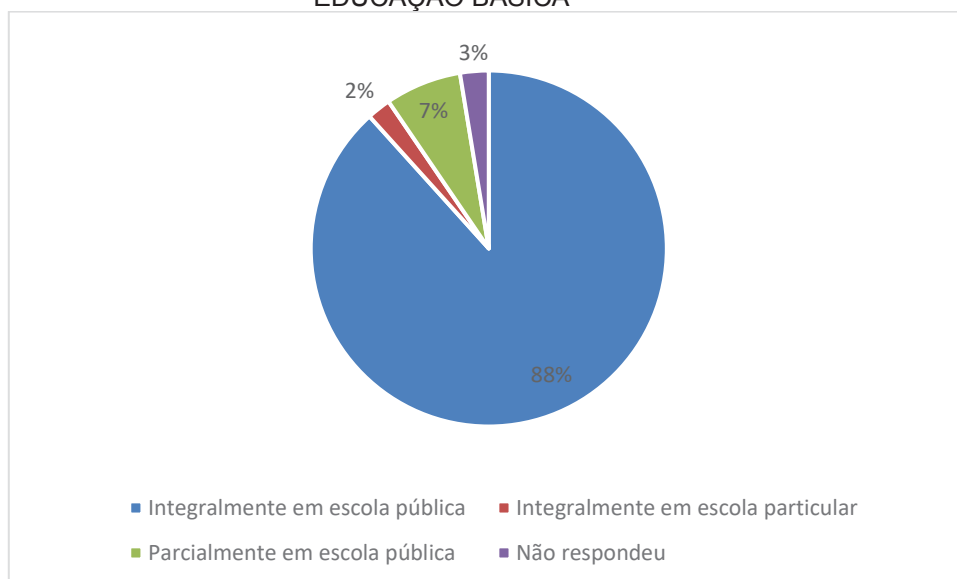
GRÁFICO 16 – PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL QUE CURSARAM FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL MÉDIO (MAGISTÉRIO)



FONTE: Autora (2017)

Sobre como essas professoras cursaram a educação básica, observaram-se dados que se relacionam com a questão anterior. A maioria (88%) das profissionais que atuavam na rede concluiu a Educação Básica em escolas públicas. Como veremos adiante, boa parte delas migrou posteriormente para o ensino superior privado.

GRÁFICO 17 – COMO AS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL CURSARAM A EDUCAÇÃO BÁSICA



FONTE: Autora (2017)

Ainda sobre a Educação Básica, a maior parte das professoras (66%) informou que não cursou Supletivo ou Educação de Jovens e Adultos (EJA). As que cursaram essa modalidade compreenderam 10% da rede, sendo que, em proporção, a maior parte delas estava no CMEI. Cerca de 18% dos profissionais desses locais em algum momento de sua trajetória escolar cursaram a Educação de Jovens e Adultos. Nessa questão, houve muitas que não responderam (23%).

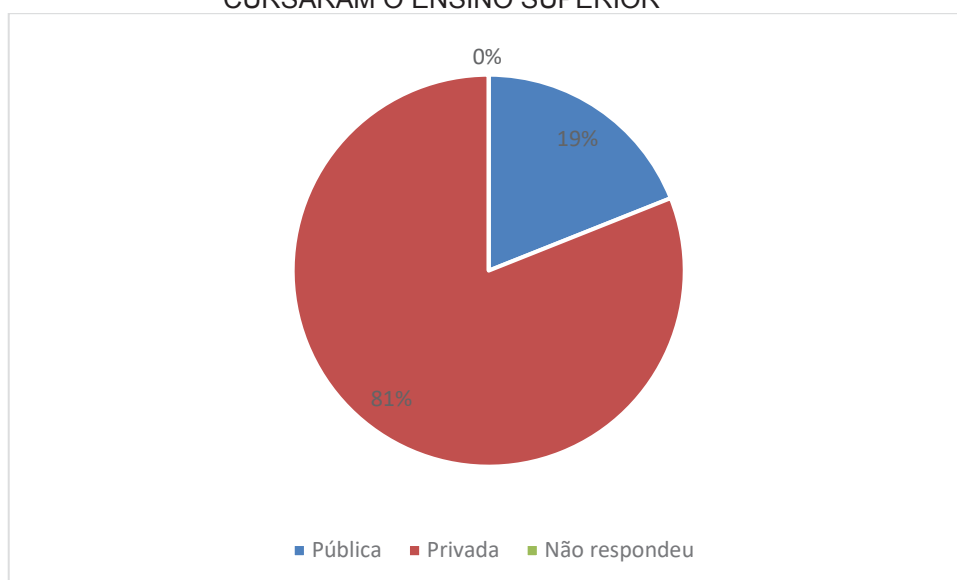
Sobre o ano em que essas professoras concluíram o Ensino Médio, a maioria (68%) o fez antes de 2000. Entre os anos 2000 e 2010, 23% e após 2010, 7%. As que não responderam somaram 2% das entrevistadas.

Nos itens sobre ensino superior, foi percebido algo que não havia sido levado em conta na elaboração do questionário. As opções de resposta foram apenas duas em cada pergunta: instituição pública ou instituição privada; e presencial ou a distância. Porém, muitas professoras marcaram as duas opções nas duas questões. Com constatação de que essas professoras tinham certo tempo de atuação na rede, foi possível conhecer (com base em informações coletadas com algumas docentes posteriormente) que inúmeras delas fizeram parte de um grupo que, com as mudanças implantadas pela LDBEN 9.394/96, foram em busca do ensino superior em uma determinada instituição particular e tiveram problemas com o reconhecimento do curso e validação do diploma. Com isso, buscaram judicialmente uma solução e, por fim, tiveram seus diplomas validados por outra instituição, dessa vez pública. Contudo,

foram necessários ajustes em carga horária e em disciplinas, o que fez com que esse grupo tivesse aulas tanto presenciais, quanto a distância.

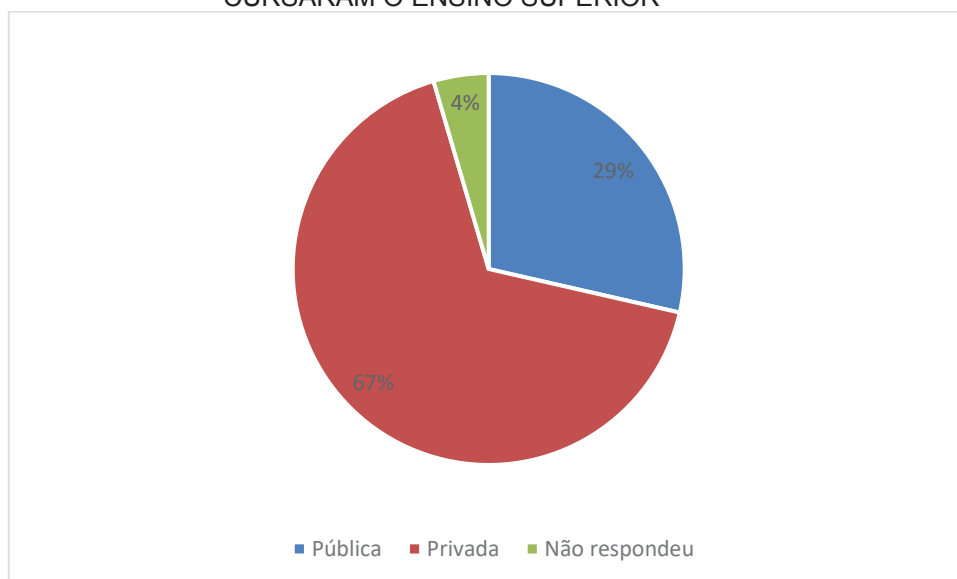
Com os dados, foi percebido que o tipo de instituição de ensino superior que prevaleceu na rede foi o particular, com cerca de 81% das investigadas nos CMEIS. Já as instituições públicas, corresponderam a 19%. Nas escolas, o número de professoras que tiveram seu ensino superior em instituições públicas foi um pouco maior, cerca de 29%. As que o tiveram na rede privada configuraram 67% e 4% não responderam à questão.

GRÁFICO 18 – TIPO DE INSTITUIÇÃO EM QUE AS PROFESSORAS DOS CMEIS CURSARAM O ENSINO SUPERIOR



FONTE: Autora (2017)

GRÁFICO 19 – TIPO DE INSTITUIÇÃO EM QUE AS PROFESSORAS DAS ESCOLAS CURSARAM O ENSINO SUPERIOR



FONTE: Autora (2017)

Em âmbito nacional, dados apontaram que os professores da educação básica no Brasil se formaram em sua maioria em instituições privadas. Os índices demonstraram uma variação nos anos investigados (2009 – 2013 – 2017) de 57%, 60% e 45%, respectivamente, de professores formados em instituições privadas. Nas instituições públicas o índice foi de 43% para 40% e depois para 37% dos docentes (CARVALHO, 2018).

A modalidade em que cursaram o ensino superior demonstrou muita equivalência nos grupos de docentes dos CMEIs e das escolas. Do total da rede, 54% das docentes tiveram sua formação na modalidade presencial, contra 42%, que a tiveram na modalidade a distância. As que não responderam foram 4%.

O número de professoras da rede que teve o ensino superior na modalidade a distância foi bem expressivo e foi ao encontro do que vem sendo pretendido por uma série de medidas de fomento a ampliação de matrículas no Ensino Superior no país. Essa modalidade de educação surgiu em um contexto de busca por uma rápida expansão do número de pessoas com essa titulação.

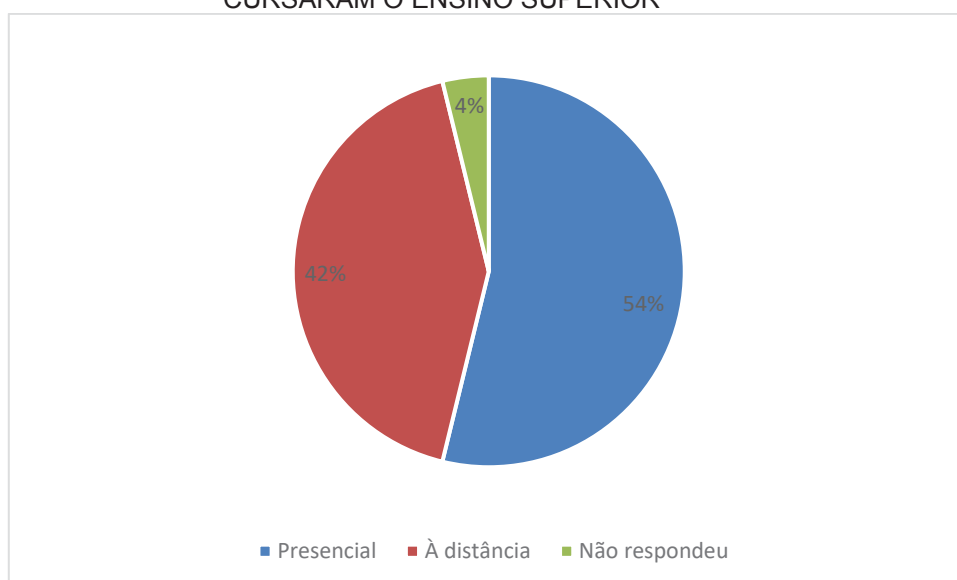
Gatti e Barreto (2009) trouxeram uma discussão relevante sobre o crescimento exponencial dos cursos de EAD. Nos anos 2000, o número de cursos que ofereciam graduação a distância era 10, em 2007, esse número passou para 408. Segundo o Censo realizado pela Associação Brasileira de Educação à Distância (ABED), em 2016, o número de cursos que ofereciam graduação era de 1.375 (ABED, 2017).

Nos últimos anos, o número de matrículas no Ensino a Distância cresceu significativamente. Segundo o Censo do Ensino Superior, em 2016, o número de alunos matriculados nos cursos EAD correspondia a 15,5% do total de matrículas no Ensino Superior. Um aumento expressivo também ocorreu no número de cursos nessa modalidade, em 2006 eram 349 cursos de graduação a distância no país, dez anos mais tarde esse número foi para 1.662, o que representa um aumento de 476,2%.

Os dados do Censo do Ensino Superior (2016) revelaram ainda que havia uma importante predominância de cursos de licenciatura no ensino a distância, enquanto que nos cursos presenciais, o maior número era de cursos de grau bacharelado. Tal constatação chamou a atenção para a quantidade de docentes que vem sendo formados em cursos dessa modalidade de ensino, e nos permitiu considerar que a educação básica tem sido o principal destino desses profissionais.

Dentre as licenciaturas, o Censo EaD mostrou que o curso de Pedagogia liderava com grande vantagem o número de matrículas, com 44,4% do total. Em segundo lugar, apareceu o curso de formação de professores de Educação Física, com 12,2%, e em terceiro o curso de formação de professores de História, com 5,8%.

GRÁFICO 20 – MODALIDADE EM QUE AS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL CURSARAM O ENSINO SUPERIOR

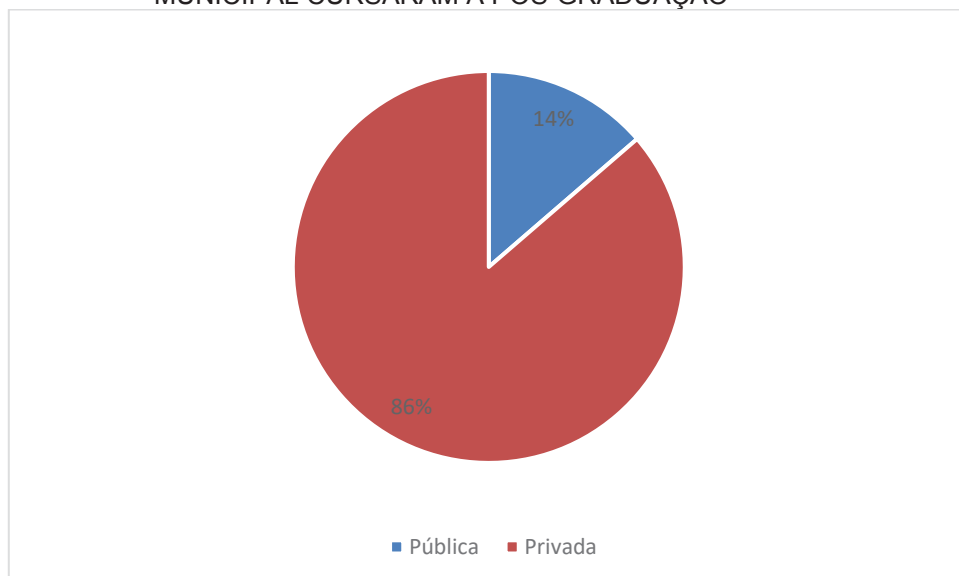


FONTE: Autora (2017)

Os dados dos questionários apresentaram que pouco mais da metade das professoras dos CMEIs (53%) possuía pós-graduação. Já nas escolas, esse número foi maior. Lá, 63% das profissionais apresentaram com essa escolaridade. Com

relação ao tipo de instituição, a maioria (86%), teve essa formação em instituições privadas, enquanto 14%, em instituições públicas.

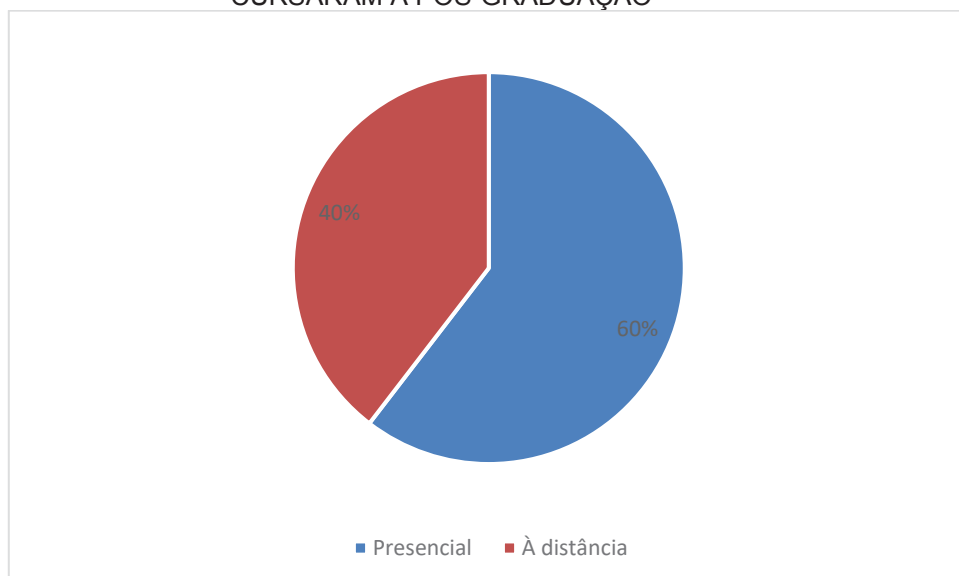
GRÁFICO 21 – TIPO DE INSTITUIÇÃO EM QUE AS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL CURSARAM A PÓS-GRADUAÇÃO



FONTE: Autora (2016)

Quanto à modalidade do curso de pós-graduação da docente da rede, houve uma maior prevalência de cursos presenciais, cerca de 60%, contra 40% dos cursos a distância. Contudo, nos CMEIs, os cursos a distância foram maioria (54%), enquanto que presenciais totalizaram 46%. Já nas escolas, as docentes que cursaram curso de pós-graduação presenciais foram 65%.

GRÁFICO 22 – MODALIDADE EM QUE AS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL CURSARAM A PÓS-GRADUAÇÃO



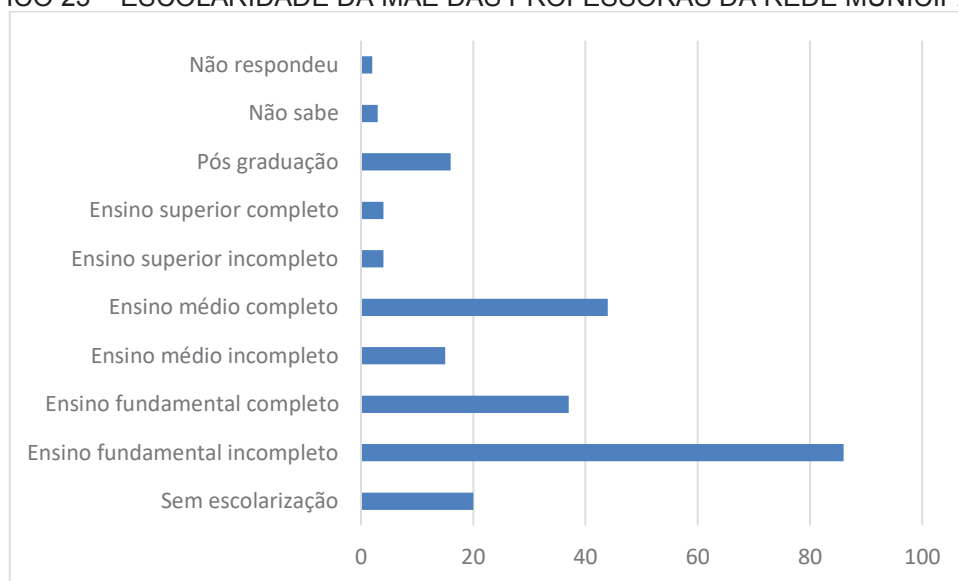
FONTE: Autora (2017)

3.1.3 Escolaridade dos ascendentes

A atenção que a teoria bourdieusiana destina aos ascendentes se mostrou apropriada para este estudo, já que a análise do processo de escolarização de determinado grupo, bem como de seu fracasso ou sucesso, revela características do seu *habitus* e está atrelada à trajetória de seus ascendentes. Em outras palavras, grupos cujos agentes demonstram trajetórias bem-sucedidas dentro do campo educacional, têm uma linhagem de sucesso escolar e profissional anterior e os descendentes têm potencialmente muitas chances de alcançar um futuro promissor nessa área. Nesta perspectiva, o sistema educacional é um importante contribuinte da reprodução da condição social dos grupos (BOURDIEU, 1992, 2007a).

Os questionários destinaram seis questões sobre escolaridade das gerações anteriores das professoras, de seus pais e avós. Os dados colhidos nos mostraram que a escolaridade das mães das docentes é bem inferior à das filhas. Cerca de 62% das mães encontraram-se nas categorias que iam de “sem escolarização” até “ensino fundamental”. Apenas aproximadamente 36% apresentaram escolaridade superior ao ensino médio incompleto. Deste total, 10% acessaram o ensino superior e 7% a pós-graduação.

GRÁFICO 23 – ESCOLARIDADE DA MÃE DAS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL



FONTE: Autora (2017)

No que se refere à profissão da mãe, 25% de respostas foram “do lar” e outros 23% de respostas ficaram em branco. Outras profissões que tiveram destaque no

grupo foram a de professora e aquelas relacionadas a serviços gerias, a primeira com 15% do total e a segunda com 14%.

GRÁFICO 24 – PROFISSÃO DA MÃE DAS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL

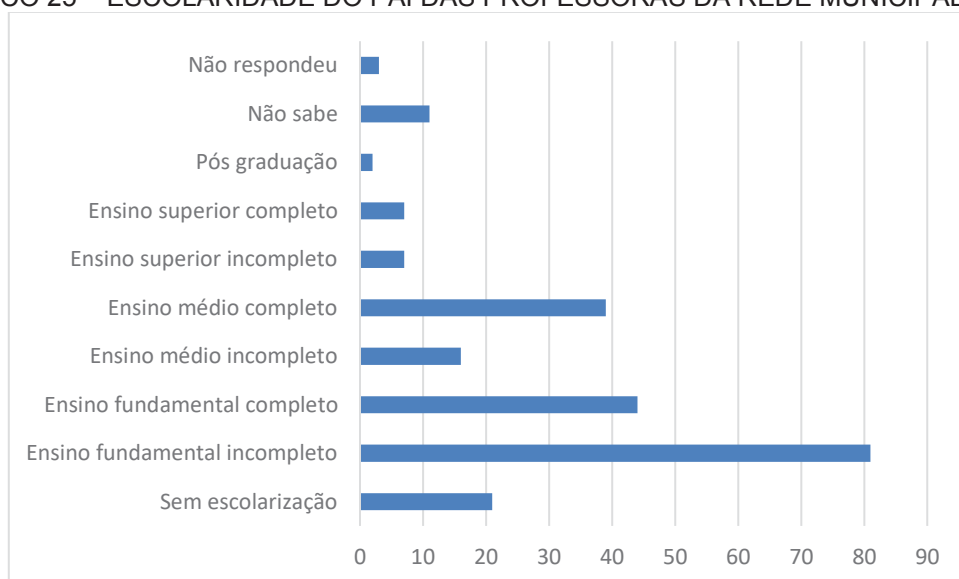


FONTE: Autora (2017)

Sobre a escolaridade dos pais das docentes, percebeu-se que esta era mais baixa do que a das mães. O número dos que tinham escolaridade até o ensino fundamental foi de 63% do total. Aqueles que tinham escolaridade superior ao ensino médio completo somaram 30%, no entanto, os que acessaram o ensino superior, foram apenas 7%, e a pós-graduação 0,8%.

Ao analisar as informações dos dois genitores, foi percebido que a escolaridade das mães tendia a ser mais elevada do que a dos pais. Esta tendência foi mantida pelas docentes em relação aos seus companheiros.

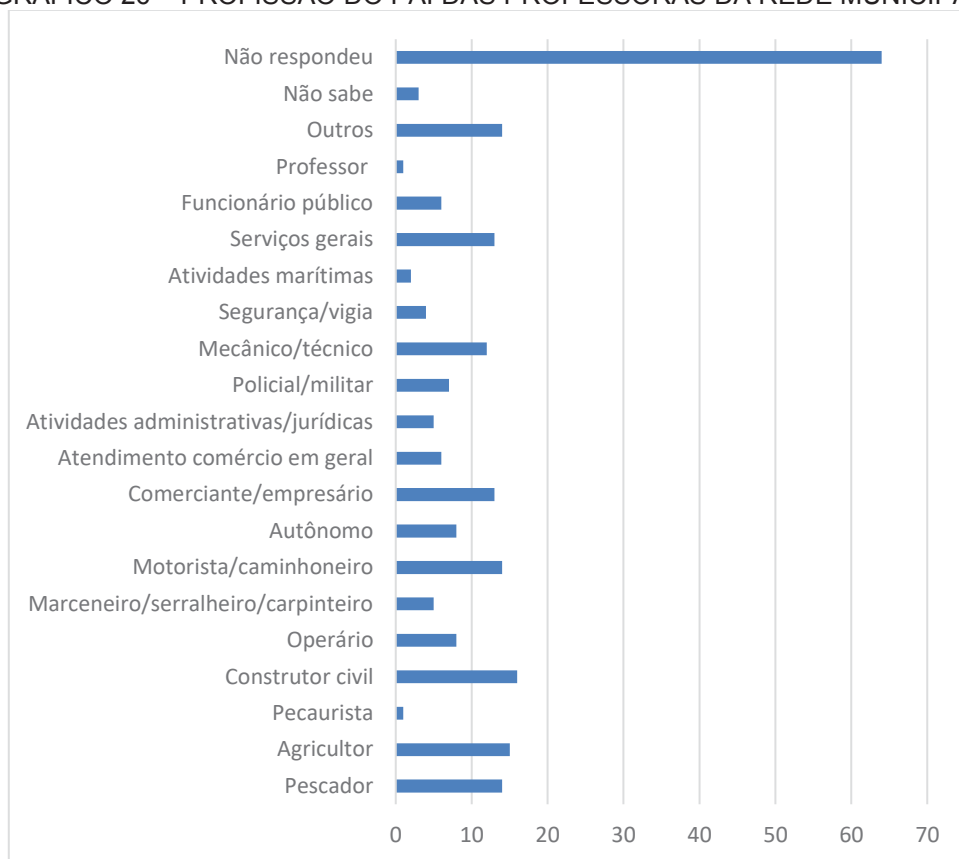
GRÁFICO 25 – ESCOLARIDADE DO PAI DAS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL



FONTE: Autora (2017)

A questão sobre a profissão mostrou que cerca de 13% dos pais dessas docentes estavam inseridos no setor primário, ou seja, realizavam atividades de agricultura, pesca ou pecuária. No setor secundário 9%, e no terciário 42%. O número dos que não souberam e não responderam foi de 29%.

GRÁFICO 26 – PROFISSÃO DO PAI DAS PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL



FONTE: Autora (2017)

Sobre a avó materna, o número mais expressivo de respostas foi na categoria “sem escolarização”, com 35%. Apenas cerca de 3% apresentaram respostas superiores a ensino médio completo. Os que não souberam ou não responderam foram 29%. As atividades desempenhadas por elas eram, sobretudo, as relacionadas ao lar ou à agricultura. Apenas uma pequena parcela estava ligada ao setor terciário. Quanto à escolaridade, a grande maioria respondeu que não tinha essa informação ou deixou a resposta em branco, dividindo espaço com a opção “sem escolarização”. O mesmo padrão se manteve com os avós, porém, nas atividades por eles realizadas, houve um maior índice de respostas relacionadas ao setor primário e secundário.

Com relação aos avós paternos, houve um índice bem maior de desconhecimento de informações referentes à escolaridade e ocupação. Aproximadamente 40% dos entrevistados responderam que não sabiam a escolaridade das avós, ou, então, deixaram a resposta em branco.

O desconhecimento mostrou-se maior em relação aos avós paternos. Um alto número de entrevistadas não soube ou deixou a questão em branco. Isso pode indicar uma maior proximidade aos familiares da mãe e, nas respostas em que disseram não

saber estes itens, pode sinalizar que não havia muito destaque para falar sobre questões de escolarização e da ocupação na família, ou que as entrevistadas não interrogavam seus pais sobre o assunto.

3.1.4 Atividades culturais

Uma outra seção do questionário buscou conhecer informações relacionadas às atividades culturais que essas docentes costumavam realizar. De acordo com a base teórica em que esse trabalho se pauta, essas questões são fundamentais e os dados colhidos nesta seção puderam trazer à tona dimensões da vida das professoras que vão ao encontro de conceitos importantes, como o de capital cultural.

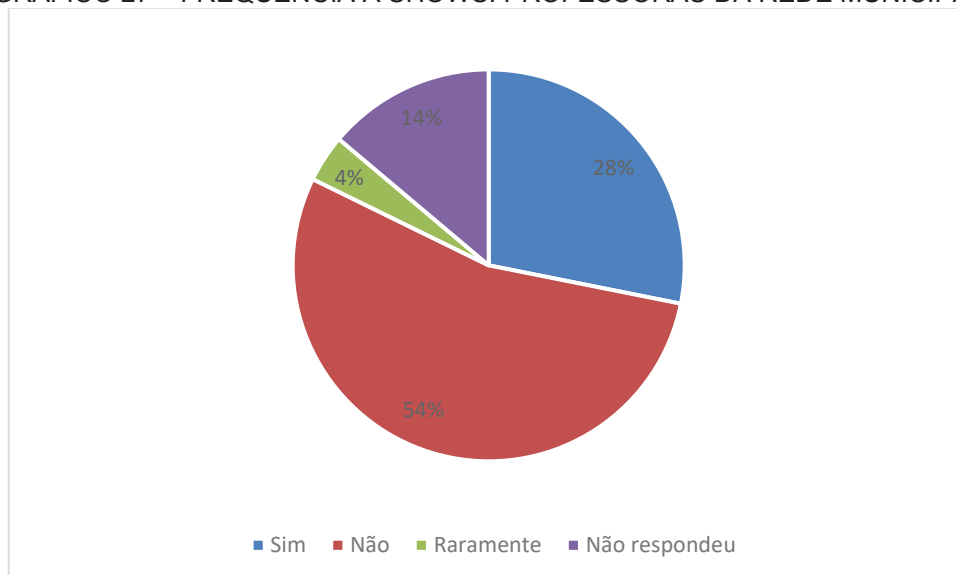
Dentro da teoria bourdieusiana, a origem social e as preferências culturais são sempre colocadas lado a lado. Isso permite considerar que a posição que um indivíduo ocupa em relação à educação e à sua ocupação se relaciona com a sua prática cultural (BOURDIEU, 2007). As atividades culturais aparecem como propriedade de uma cultura que é legitimada pelos grupos dominantes. Assim, a classe popular se encontraria em desvantagem em relação ao material que é legitimado e também aos gostos e hábitos que são valorizados e considerados distintos, tanto pela escola como pela sociedade em geral.

Retomando os dados dos questionários, 54% das professoras afirmaram que não costumavam frequentar shows musicais, enquanto 28%, sim. As que raramente frequentavam somaram 4%. Houve 14% de respostas em branco para essa questão. O público que mais tinha hábito de ir a shows foram as professoras das escolas, com 32% de respostas afirmativas, contra 20% dos CMEIs.

As possibilidades de ir a shows musicais podem acontecer dentro da própria cidade, em períodos de temporada de verão. Em Guaratuba há uma casa de shows que recebe artistas nacionais. Ainda assim, o índice de respostas positivas em relação a esse hábito não demonstrou ser alto.

O índice de respostas positivas em relação à frequência a shows na população estudada apareceu abaixo do demonstrado no estudo de âmbito nacional do IDEP em 2004. Naquele ano, cerca de metade da população de professores do país apresentava o hábito de ir a shows populares (UNESCO, 2004).

GRÁFICO 27 – FREQUÊNCIA A SHOWS: PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL



FONTE: Autora (2007)

Das respostas obtidas na questão sobre o gênero musical dos shows que as professoras costumavam frequentar, o maior resultado foi o sertanejo, com 32%, seguida pela categoria pop/rock com 20% e o reggae, com 15%.

Assistir à televisão apareceu como a principal atividade de lazer das docentes. Cerca de 81% destas afirmaram ter esse hábito, contra 12% de respostas negativas e 7% de respostas em branco. Na questão sobre os programas que assistiam, era possível escrever mais de uma opção de resposta. Os tipos de programa que mais apareceram foram telejornais em 50%, e filmes e séries em 41% das respostas.

Em comparação com estudo divulgado pelo IDEP, as professoras da rede mantiveram o mesmo padrão que foi levantado em âmbito nacional. Em 2002, 74,3% dos docentes diziam ter esse hábito diariamente. Mesmo com o fortalecimento de outras possibilidades de lazer e de atualização, como a internet, assistir à televisão ainda foi algo muito presente na realidade das docentes de Guaratuba (UNESCO, 2004).

O hábito de ir ao teatro foi bem pouco frequente entre as professoras da rede. Apenas 7% costumavam realizar essa atividade com frequência e outros 4% disseram que raramente o faziam. Em algumas respostas houve a complementação de que não tinham este hábito, pois na cidade não havia um teatro. O número apresentado pelas participantes foi baixíssimo se comparado aos dados nacionais do estudo sobre o perfil dos professores brasileiros. Em 2002, 52,2% dos docentes afirmavam ter hábito de irem ao teatro (UNESCO, 2004).

Ir ao cinema também não apareceu como atividade que atingia a maioria das docentes da rede. Cerca de 43% delas não tinham hábito de ir ao cinema, contra 41% das que tinham. Dos grupos CMEI e escola, o último apresentou esse hábito de forma mais acentuada (47%) contra 27% do público dos CMEIs. Os cinemas mais próximos estavam nas cidades de Paranaguá e Joinville, há cerca de cinquenta e oitenta quilômetros de distância, respectivamente.

A prática de ir ao cinema foi algo que apareceu fortemente ligado à vivência em família. Os gêneros que foram respondidos mais vezes são os infantis e de animação. Esse tipo de resposta, em geral, veio de professoras jovens, casadas e com filhos pequenos, e com renda superior a 3 salários mínimos mensais. Filmes de aventura foram os segundos mais votados.

Quanto aos gêneros de livros preferidos das professoras que tinham o hábito de ler, estavam os religiosos, que apareceram em 31,6% das respostas. Em segundo lugar, 25,8% responderam o gênero romance. Com 18%, apareceram os livros de autoajuda.

Na questão sobre hábito de leitura, 54% das participantes afirmaram que suas famílias de origem possuíam esse mesmo hábito, enquanto 42% não. Os que não responderam à questão somaram 4%. Esse índice se mostrou equivalente nos grupos do CMEI e da escola.

Apenas 11% das docentes responderam que tocavam algum instrumento musical. Destas, a maioria (36%) afirmou que aprendeu com professores particulares. Houve ainda 77% de respostas negativas e 12% de respostas em branco.

Nas questões sobre como as docentes da rede se mantinham atualizadas, constatou-se que a principal fonte eram os jornais na televisão. Cerca de 78% das professoras afirmaram utilizá-la no dia a dia para estarem atualizadas. Os jornais de âmbito nacional foram as principais opções, apareceram em 76,1% das respostas. Em segundo lugar, vieram os estaduais, com 15,5%.

Sobre o conteúdo que acessavam na internet, apareceram as redes sociais em primeiro lugar, com 77% dos questionários; em segundo, os sites de buscas, em 74%; os correios eletrônicos em 71%; e os sites de notícias em 62%; outras respostas apareceram em 4,7% dos questionários.

A prática religiosa foi a atividade cultural que mais atingiu o grupo de professoras. A maioria (90%) relatou que possuía uma religião, enquanto 9% responderam que não. Metade da rede era católica, enquanto cerca de um quarto,

evangélica. O tempo de prática de pouco mais da metade (54%) se dava desde o nascimento, e a maior parte deles (72%), praticava sua religião apenas frequentando os rituais.

3.1.5 Escolha do curso superior

Aspecto que revelou muito sobre a profissional da rede foi o que disse respeito à escolha do curso superior e/ou da docência. Nesta questão, elas puderam responder quantos itens achavam que estariam ligados à sua escolha pela docência. Porém, se mostrou interessante o fato de que muitas professoras escolheram apenas um item, indicando que sua escolha profissional poderia estar fundamentada em não muitos motivos.

Nesse ponto, é importante salientar que para a maioria das professoras (77%) o ingresso na docência aconteceu bem cedo. Ao terminarem o ensino fundamental, ou no caso das mais velhas, o primeiro grau, elas acabaram ingressando no curso de formação docente de nível médio. Como na cidade não havia muitas possibilidades de formação, o ingresso nesses cursos demonstrou influenciar a permanência na profissão de professora e conduziu a escolha pelo curso de Pedagogia posteriormente.

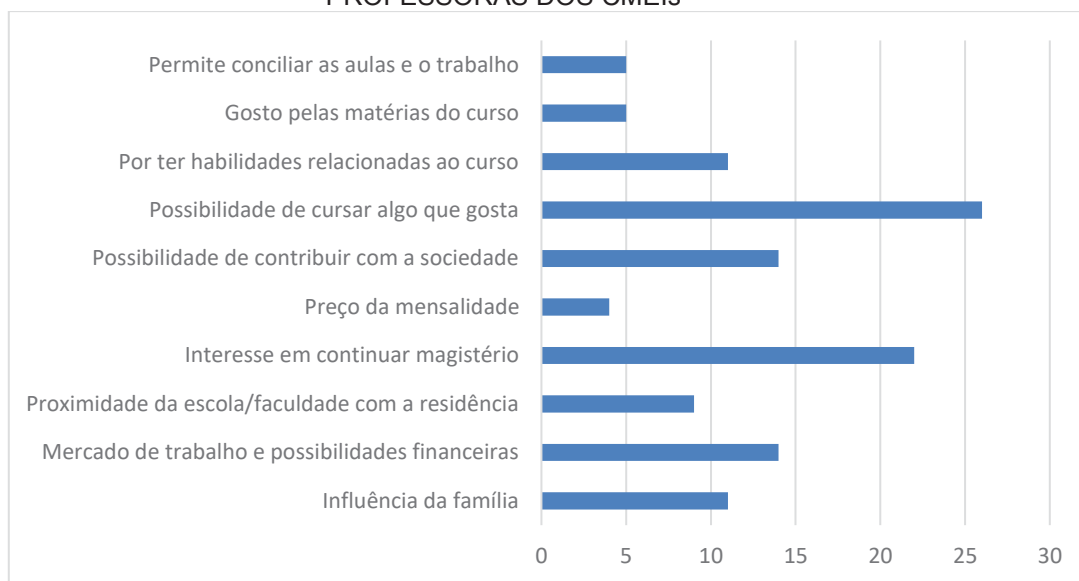
O ingresso no curso de Pedagogia pareceu atestar a decisão de ser professora. Como se ele assegurasse a “escolha” feita anteriormente no magistério. Ainda que já estivesse atuando apenas com nível médio, ao entrar no ensino superior, era dado um passo na profissão capaz de garantir a permanência na área. Mesmo que no início do curso de nível médio não se quisesse decididamente seguir carreira docente, ao término dos quatro anos, a professora demonstrou menos chances de buscar outra área, pois encontrava na docência possibilidades mais rápidas de inserção no mercado de trabalho.

Importante incluir que a análise dos questionários permitiu o entendimento, cruzando as informações sobre o período em que concluíram o ensino médio/magistério e o tempo de profissão com o fato das instituições de ensino superior serem mais recentes na cidade, de que grande parte das professoras atuou por um bom período tempo com a formação apenas em nível médio e, só posteriormente, com as exigências da LDBEN 9.394/96 ingressou no ensino superior.

Essa parcela de professoras teria cursado o ensino superior já em idade mais avançada e trabalhava como professora durante o dia. As opções mais imediatas e acessíveis para ingresso no ensino superior eram na instituição particular inaugurada na cidade em 2002, inicialmente oferecendo curso de Normal Superior. Conforme Knoblauch, Penna e Mondardo (2018) apresentaram em seu estudo com acadêmicos de pedagogia de duas universidades, esse costuma ser um perfil comum em alunos de licenciaturas, pois há uma predominância de alunos com baixa renda familiar e que não se dedicam exclusivamente aos estudos.

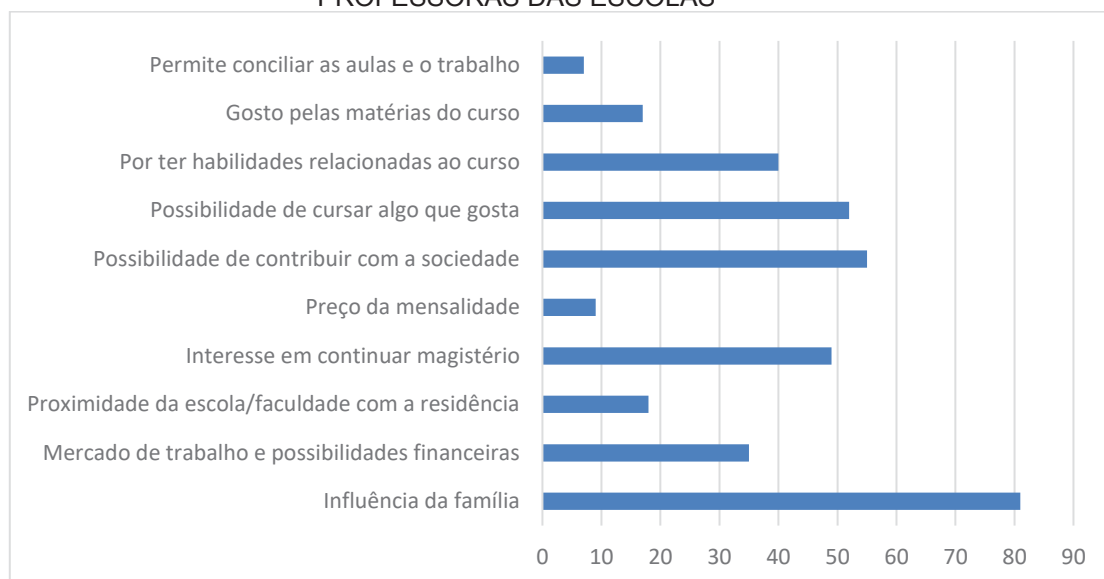
Nas respostas das professoras foram verificadas algumas diferenças em relação ao público dos CMEIs e das escolas. Para as professoras dos primeiros, a alternativa mais assinalada foi aquela relacionada a uma possibilidade de cursarem algo que gostavam, enquanto que para o público da escola a influência familiar teve o maior peso na escolha do curso superior.

GRÁFICO 28 – FATORES IMPORTANTES PARA A ESCOLHA PROFISSIONAL: PROFESSORAS DOS CMEIs



FONTE: Autora (2017)

GRÁFICO 29 – FATORES IMPORTANTES PARA A ESCOLHA PROFISSIONAL:
PROFESSORAS DAS ESCOLAS



FONTE: Autora (2017)

O conceito bourdieusiano de “causalidade do provável” surge para explicar as inclinações ou tendências que os agentes dos grupos têm em relação às suas escolhas futuras (BOURDIEU, 2007d). Assim, é possível antecipar, considerando a situação presente, as aspirações e as escolhas futuras dos agentes pertencentes a determinados grupos sociais. Eles agem dentro de uma gama de possibilidades esperadas, ou seja, passam a desejar e a ter inclinações dentro do que é socialmente provável para si.

O dom e a vocação deixam de ser usados para explicar as aptidões dos agentes em relação a sua escolha profissional, já que são esperadas, de acordo com seu grupo, possíveis caminhos a seguir. Em outras palavras, o seu encaminhamento profissional tem a ver com as disposições imanentes do seu grupo social, ou seja, do seu *habitus*. Ele será determinante na escola, mas não de um modo explícito.

O jogo social se mascara nos discursos da vocação, o que leva a crer que, ao responder a perguntas como esta, sobre os fatores que motivaram a escolha profissional, estejam implícitas todas as questões que pontuadas aqui. Ainda que tenham escolhidos itens com teor mais subjetivo, como “por ter habilidades relacionadas ao curso” ou “gosto pelas matérias do curso”, nas respostas das docentes há atravessamento de suas condições de classe.

Essa constatação foi um ponto muito importante neste trabalho, pois permitiu trazer para a discussão a previsibilidade defendida por Bourdieu em relação a origem social (BOURDIEU, 1989, 2007a, 2008). São esperadas uma variedade de ações

cabíveis para seus agentes e, ainda que haja desvios, eles funcionam a título de exceção, e servem ainda mais para atestar a regra.

Com base no que levantamos com a etapa de caracterização nos questionários, foi possível entender que para as professoras da rede havia “prováveis” a serem manifestados em suas escolhas. Tendo como base sua origem social, revelada por outros aspectos, tais como a sua escolaridade e a dos seus ascendentes, bem como a sua relação com capitais, pode-se supor de antemão que o encontro com o magistério não foi algo inesperado.

Dados apresentados por um estudo do INEP (2009), com base em fontes internacionais oriundas do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), afirmavam que o Brasil estava muito distante de ser um país que escolhe os profissionais do magistério entre os melhores graduados. O baixo índice de interessados nas licenciaturas, de um modo geral, revelou o padrão brasileiro de que os melhores candidatos não escolhem ser professores, já que as maiores concorrências estão em outras áreas, como na Ciências Biológicas e da Saúde. Dentre o público que concorria às vagas na licenciatura percebeu-se a predominância de mulheres, estudantes integralmente de escolas públicas, de baixa renda e com mães com escolaridade muito baixa.

No sentido de investigar pontos relevantes da vida profissional, foi perguntado se as professoras gostavam das atividades que desempenhavam. A maioria delas, tanto do CMEI, quanto da escola, disseram gostar das atividades que desempenhavam. Porém, muitas, quando responderam à questão aberta sobre como se sentiam em relação à escolha profissional, mostraram-se contraditórias, associando sentimento de frustração e insatisfação à função, conforme discutiremos adiante.

GRÁFICO 30 – SOBRE GOSTAR DAS ATIVIDADES QUE DESEMPENHA: PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL



FONTE: Autora (2013)

As poucas opções de profissionalização na cidade aliadas às condições decorrentes da origem social são aspecto importante para compreender o processo de adesão. O ingresso no magistério nesse contexto de poucas oportunidades, como uma opção viável exerce influência na forma como a professora adere ao magistério.

3.1.6 Síntese dos resultados e mais algumas análises

Com o que foi levantado, foi possível traçar um panorama e caracterizar o grupo de professoras em alguns aspectos. Este conhecimento apontou caminhos importantes para o cumprimento dos objetivos desse trabalho. As professoras formam um grupo que já tem algum tempo de experiência profissional. Nos CMEIs houve uma maior incidência de professoras mais jovens, que ingressaram na rede há menos tempo. Lá, as mais jovens em idade, em menor número, dividiam espaço com as antigas. Isso também foi percebido nas escolas, porém, foi mais acentuado nos CMEIs.

Apenas uma pequena parcela das professoras não era casada. A grande maioria já tinha um companheiro e prole, mesmo as mais jovens. A vida conjugal pareceu ser iniciada cedo e a renda destas famílias mostrou-se baixa. Seus companheiros apresentaram escolaridade inferior às suas e desempenhavam atividades que exigiam pouca especialização.

Em suma, tratou-se de um grupo de professoras que se originaram de famílias com tendência crescente à escolarização, ou seja, avós com escolarização escassa, pais com escolarização um pouco mais estendida e filhas, as professoras interrogadas, com curso superior em sua maioria. Mereceu destaque o fato de que a escolarização básica delas foi cursada em escolas públicas, mas a superior em privadas. Considerando a renda de suas famílias de origem ou a escolarização e ocupação de seus pais e mães, foi possível supor que a formação que tiveram no nível superior, na graduação ou pós-graduação, foi em instituições privadas e de baixo prestígio social.

A posse de um diploma de nível superior, por si só, poderia esconder pontos importantes sobre a origem social das professoras, já que em termos de titulação, elas se equiparavam a membros de grupos privilegiados socialmente e de melhor status profissional. Porém, no caso delas, o diploma não serviu como uma garantia de “sucesso”, pois não se trata apenas de uma titulação em jogo e sim das inúmeras situações que se somam a ela.

Para o Bourdieu, os diplomas são “*títulos de propriedade simbólica*” que dão direito às vantagens de reconhecimento (BOURDIEU, 2004). A busca por um curso de nível superior foi se ampliando e, agora, ter um diploma se tornou mais acessível a grupos como os das professoras, que não têm ascendentes com escolarização elevada e tem pouco capital econômico.

Essa tendência de expansão do acesso ao ensino superior fez com que estudantes de um grupo desfavorecido acessassem camadas mais elevadas de escolarização, e criou um novo perfil de estudantes e, conseqüentemente, de profissionais. Assim, os oriundos das escolas públicas foram abarcados pelas instituições de ensino superior, muitas delas privadas, cada vez mais numerosas e que ofereciam condições de acesso mais facilitadas.

Em *Os Herdeiros*, Bourdieu e Passeron (2014) afastaram a questão do mérito como explicação de acesso aos cursos superiores. Também os percursos e as escolhas profissionais e escolares são tomados como decorrentes da origem social dos agentes. É essa origem que determina o sucesso ou o fracasso e que garante a transmissão de disposições imanentes a determinado grupo social.

Para Bourdieu, “o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família” (BOURDIEU, 2007b, p. 74). Os agentes que pertencem às camadas favorecidas estarão sempre muitos passos à frente em

relação à escola. Em sua posse, encontram-se capitais que têm potencial de lhes garantir uma vida escolar promissora. Tal sucesso é comumente atribuído às aptidões, aos dons ou à condição econômica, sendo que, na realidade, é resultado da distribuição desigual do capital cultural entre as famílias de acordo com sua origem social.

Para o autor, questão muito importante é o modo como ocorre a transmissão do capital cultural nas famílias e que garante a perpetuação da herança e da linhagem (BOURDIEU, 2007a, 2007c). Os pais tendem a preservar a posição social em sua descendência familiar, por vias mais indiretas do que diretas. Porém, não é apenas a família que exerce um papel decisivo na transmissão dessas disposições aos herdeiros, a escola é responsável por dar seu veredito.

É o capital cultural que torna o indivíduo mais ou menos predisposto aos conteúdos transmitidos pela escola e as suas práticas. A forma com que esse capital chega aos estudantes é através da família, que propaga para sua descendência projetos de manutenção da posição social.

O processo de democratização do acesso a níveis mais elevados de escolarização é causado um fenômeno que Bourdieu chamou de “desvalorização do diploma” (BOURDIEU; BOLTANSKI, 2007). A nova realidade do ensino superior não apenas engordou índices, mas colocou em jogo novas regras. Um público maior atingiu um privilégio que anteriormente era para poucos, assim, foi necessário criar novas maneiras de distinção entre aqueles que possuíam uma herança cultural e os que não a tinham.

Dessa forma, o diploma perdeu seu valor simbólico e econômico. O grupo de professoras interrogadas demonstrou pertencimento a esse novo público, que não sendo detentor de altos capitais, conseguiu acessar instituições e cursos de baixo prestígio social, como os cursos superiores formadores de professores de diversas áreas.

Setton (1999), em seu estudo com jovens universitários do curso de Humanidades da Universidade de São Paulo (USP) apontou a existência de uma hierarquização dos cursos universitários dessa área de acordo com a posse de capitais nas famílias de origem. Nessa pesquisa, Pedagogia apareceu como um curso da categoria de “populares”, cujos estudantes possuíam baixa concentração de todos os tipos de capitais em suas famílias de origem. Revelou-se um curso com baixas

expectativas de profissionalização, já que levariam a carreiras socialmente pouco valorizadas.

A forma como as instituições de ensino passaram a admitir seus estudantes se modificou com vistas a atender um público maior e a responder novos interesses. Além de critérios menos rigorosos de ingresso, as metodologias e a organização do ensino também se modificaram e as condições de permanência foram ficando mais ajustadas à realidade econômica da classe popular. Assim, foram atingidos estudantes trabalhadores, que necessitavam de uma carga horária mais flexível e de mensalidades mais baratas.

Bourdieu (2007a) defendeu que aparente democratização do ensino e a inclusão das classes populares no espaço escolar não era capaz de garantir oportunidades iguais. Haveria questões ocultas, que teriam a ver com a transmissão do capital cultural, e que seriam responsáveis pela diferenciação daqueles que o possuíam dos que não. Seria este o principal mecanismo de diferenciação dos alunos. Existiriam, assim, uma grande quantidade de excluídos no interior do sistema de ensino, que estaria dentro da escola, mas que permanecia em exclusão.

Perosa e Costa (2015) chamaram a atenção para a expansão da oferta no ensino superior nos últimos anos. Sob o título de democratização, esse processo pode significar uma simples translação das desigualdades sociais e não a sua redução. O que vem se verificando tem relação com uma democratização quantitativa que produziu efeitos nos significados que os estudantes atribuem ao ingresso nas universidades.

A oferta dos cursos de pós-graduação veio seguindo a mesma tendência de expansão de acesso pelas camadas populares. A grande procura por cursos particulares e a distância veio se mostrando uma opção mais viável, inclusive para as professoras da rede. A maior rapidez e facilidade em se obter o título de especialista poderia ser uma explicação para o alto índice de escolha por cursos a distância, já que estas profissionais estavam inseridas em um contexto de plano de carreira municipal.

Mas, a real posse de um diploma serviria apenas para legitimar uma herança adquirida a priori pela transmissão familiar. Ainda que garantisse certo prestígio e fosse necessário para o ingresso no mercado de trabalho, o diploma não daria às classes populares o acesso ao poder. O diploma, que é uma forma transformada do

capital cultural, depende da posse de outros capitais, o econômico e o social, para ser utilizado em sua valorização (BOURDIEU, 2005).

O grande contingente de estudantes das classes populares, com maiores possibilidades de ingresso no ensino superior, teve à sua disposição cursos de menor valor social, normalmente desinteressantes aos pertencentes de camadas mais favorecidas, e/ou em instituições de baixo prestígio social. O curso de Pedagogia, assim como as licenciaturas, de um modo geral, foram o destino de boa parte do público dessas camadas.

Pedagogia apareceu em terceiro lugar em número de matrículas, segundo o Censo do Ensino Superior (2016). O baixo prestígio social da função docente e a grande existência de postos de trabalho poderia ser uma explicação para que cursos de licenciatura fossem abarcados pela classe popular. Enquanto os detentores de capitais teriam possibilidades de escolha mais ampliadas e acabariam optando por cursos com maior prestígio e retorno financeiro, os estudantes de classes populares encontrariam disponíveis cursos de baixa qualificação.

Para finalizar, no que se refere às práticas culturais, destacou-se, ainda, que a professora da rede teria estas atividades limitadas. Hábitos como o de ir ao cinema ou ao teatro não eram frequentes, e o fato de não haver cinemas ou teatros na cidade tornou essa prática ainda mais difícil. O uso da televisão apareceu com uma maior frequência, explicada por sua maior facilidade de acesso. Quanto a aspectos religiosos, a professora da rede seguia uma religião e frequentava seus rituais.

3.2 QUESTÕES QUALITATIVAS

Este item trata das respostas subjetivas dadas pelas interrogadas no questionário. A primeira delas foi sobre como se sentiam em relação à escolha profissional, e a segunda sobre quais características elas julgavam necessárias a uma boa profissional. Também é feito um contraponto com a pergunta “você gosta das atividades que desempenha?”

No questionário, a questão sobre o sentimento em relação à escolha profissional foi escolhida para servir como base para a seleção das participantes das entrevistas. Todas as respostas foram analisadas e categorizadas de acordo com seu conteúdo no capítulo 5. Este item se deu, novamente, em separação nos dois grupos de docentes, os da escola e os do CMEI.

3.2.1 Sentimento em relação à atividade desempenhada e à escolha profissional

Inicialmente, procurou-se estabelecer uma relação entre o item sobre gostar da atividade desempenhada e a questão sobre o sentimento em relação à escolha profissional. As respostas desta última foram classificadas, em um primeiro momento, em dois grupos: respostas positivas e respostas negativas/ambivalentes em relação à escolha profissional. Com base nesses dois grupos, foram selecionadas cinco professoras de cada grupo para as entrevistas.

A ideia das respostas positivas e negativas/ambivalentes para discutir a satisfação profissional, mais tarde, se delineou e permitiu a compreensão do processo de adesão ao magistério, associando-o à satisfação profissional. Nessa perspectiva, as respostas das professoras com um teor predominantemente positivo, de satisfação profissional, poderiam indicar a ocorrência do processo de adesão, enquanto que respostas com teor predominantemente negativo poderiam revelar uma docente mais insatisfeita, que ainda não teria aderido completamente ao magistério. Assim, os dois grupos de respostas definidos no início passaram a ser nomeados como: respostas indicativas de menor adesão ao magistério e respostas indicativas de maior adesão ao magistério.

A maioria das professoras respondeu positivamente, dizendo gostar das atividades que desempenha (conforme tabela abaixo), porém, quando escreveram sobre sentimentos relacionados à sua escolha profissional, foi possível perceber que, dentro deste grupo houve relatos de insatisfação, frustração e desajuste, apesar da prevalência positiva nas respostas.

TABELA 05 – SE GOSTA DAS ATIVIDADES QUE DESEMPENHA: PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL

	CMEI	Escola	Total
Sim	63	157	220
Não	0	0	0
Parcialmente	1	8	9
Não respondeu	2	0	2

FONTE: Autora (2017)

Do total de professoras da rede, 95,2% disseram gostar das atividades desempenhas, contra 3,8% das que gostavam parcialmente. Como respostas

positivas, teve-se, por exemplo, a resposta da professora Patrícia³ do 1º ano de uma escola periférica: *“Me sinto feliz e satisfeita, porém, sabendo das dificuldades que enfrentamos e alguns pontos negativos na profissão, hoje posso dizer que estou realizada e aprendendo muito com a minha profissão, que exerço com amor e dedicação.”*

Um exemplo de respostas predominantemente negativas em relação à escolha profissional, em que pode ser percebida uma menor adesão ao magistério, é o da professora Gilmara, de uma escola central de médio porte: *“Muito triste e frustrada pela desvalorização salarial e pouco tempo de hora atividade, para pesquisa e para enriquecimento profissional. Também um pequeno tempo para a correção de atividades e apoio ao aluno. Sou uma professora que escolheu o curso superior e trabalho a mesma quantidade de horas que outro profissional e ganho menos”*.

Em outros casos, apareceu um conteúdo ambivalente, em que a professora relatou um sentimento positivo sobre a sua escolha profissional, mas complementou a resposta trazendo aspectos de insatisfação, que se mostraram mais preponderantes, ou, então, utilizou um adjetivo positivo e outro negativo para descrever como se sentia. A seguir, os relatos da professora Raquel de uma escola central: *“Em parte, realizada, por estar fazendo o que gosto e contribuindo para a educação. Em parte, não, porque o magistério é pouco valorizado. Muito trabalho e pouco reconhecimento por meio do sistema”*.

As professoras que demonstraram maior adesão ao magistério em suas respostas justificaram de diferentes maneiras. Dentre este grupo, 11,4% citaram, em algum momento, que percebem uma desvalorização profissional, porém, mantiveram a resposta predominantemente positiva, sinalizando a presença de um processo de adesão. Nesses casos, o conhecimento de alguma dificuldade não pareceu afetar seu sentimento principal em relação à escolha profissional, tal como respondeu a professora Madalena de um CMEI: *“A cada dia me realizo mais. Há muitos desafios e dificuldades nesta profissão, mas cada desafio vencido me faz crescer e amadurecer, tanto profissionalmente, como pessoalmente”*.

Aproximadamente 30% das professoras que disseram se sentir bem em relação à escolha profissional atribuíram isto ao fato de gostarem da profissão e das

³ Nomes fictícios para manter o anonimato das docentes.

atividades que desempenham. Outros 12,6% disseram achar a profissão gratificante. As principais justificativas e complementos das respostas seguem abaixo:

TABELA 06 – PRINCIPAIS JUSTIFICATIVAS DAS RESPOSTAS INDICATIVAS DE MAIOR ADESÃO AO MAGISTÉRIO

Principais justificativas	Incidência de respostas
Gosta do que faz	52
Acha gratificante	22
Reconhece desvalorização	20
Acredita que contribui com a sociedade	15
Não se imagina fazendo outra coisa	11
Sempre teve “vocação”	11
Quer evoluir ainda mais	10
Não era a opção inicial, mas gostou da profissão	7
Ensina e aprende ao mesmo tempo	4
Gosta da relação com os alunos	4
Consegue se manter financeiramente	3
A profissão proporcionou crescimento pessoal	3
Seguiu influência familiar	2
Não apresentou justificativa	1

FONTE: Autora (2017)

As escolas foram os locais em que foi percebido o maior número de respostas indicativas de menor adesão ao magistério. Nestas instituições, houve incidência de aproximadamente 27,2% desse tipo de resposta, enquanto que nos CMEIs, esse número foi de 15,1%.

As principais respostas indicativas de menor adesão ao magistério e de maior insatisfação profissional estão relacionadas a um sentimento de frustração. As professoras apontaram um ou mais motivos para isto, entre os principais está a frustração, causada pela “desvalorização profissional por parte da sociedade”, que atingiu 38,1% desta categoria de respostas. Já em segundo lugar, apareceu a frustração devido à “desvalorização por parte dos governantes”. Abaixo, segue a tabela com as principais justificativas e complementos deste tipo de resposta:

TABELA 07 – PRINCIPAIS JUSTIFICATIVAS DAS RESPOSTAS INDICATIVAS DE MENOR ADESÃO AO MAGISTÉRIO

Justificativas	Incidência de respostas
Se sente frustrada devido à desvalorização por parte da sociedade	21

Se sente frustrada devido à desvalorização por parte dos governantes	15
Se sente frustrada por outros motivos	14
Se sente desgastada ou cansada	9
Sente que pode desempenhar outra atividade	5
Se sente frustrada devido à relação com os alunos	4
Não queria ser professora	4
Se sente frustrada com a desunião da classe	3

FONTE: Autora (2017)

O sentimento de frustração apareceu como o principal fator associado à insatisfação profissional. Dados internacionais apresentados pela Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OECD, 2009) corroboram com esta constatação. Esse estudo, que leva em conta aspectos da satisfação e do sentimento de auto eficácia em relação ao trabalho do professor, traz itens importantes na comparação do profissional brasileiro com os de outros países. O estudo considera que a satisfação é afetada pela situação de trabalho e influencia no comportamento relacionado a ele, incluindo o absenteísmo e a rotatividade.

Sobre o sentimento de satisfação e a eficácia que os professores sentem em relação ao seu próprio trabalho, o Brasil encontra índices muito abaixo da média apresentada por outros países. O estudo levou em conta o quão bem os professores se sentem ao progredir com seus alunos com dificuldades e desmotivados e o quanto sentem que podem fazer a diferença na vida deles. A Noruega lidera a lista, seguida pela Áustria e Bélgica. Aliado a isso, os docentes brasileiros estariam vendo o ambiente de sala de aula de forma negativa em razão de dificuldades na relação professor-aluno, e esta seria a razão de uma perda relativamente alta do tempo da aula, já que o professor precisa contornar situações de indisciplina dos discentes (OECD, 2009).

3.2.2 A produção da insatisfação profissional

A desvalorização profissional, tão recorrente no discurso das docentes, é resultado de um processo histórico que trouxe profundas modificações sociais, políticas, tecnológicas e econômicas. O campo da educação veio sofrendo importantes impactos, que se mostram desde a sua organização enquanto sistema e se estendem até o cotidiano em sala de aula.

A escola passou a ocupar um novo lugar social e, conseqüentemente, o magistério também. A escolarização se abriu para um novo público e precisou se comprometer com questões de desenvolvimento social e econômico. Segundo Charlot (2008), foi a partir daí que a “contradição” teria invadido a escola e vem se sustentando até os dias atuais. O sistema educacional começou a atuar em uma lógica de ascensão e segregação social, em que a vida futura tem inteira relação com o sucesso escolar.

Com o advento da globalização, a escola seguiu em transformações para se ajustar à modernização social e econômica. Ela abarcou inúmeras questões, na tentativa de atender às antigas e às novas demandas de uma sociedade globalizada que, em contrapartida, ficou cada vez mais heterogênea e precarizada.

A formação e o trabalho do professor vieram, ao longo dos anos, sofrendo com essas contradições, razão pela qual a função docente se encontraria desestabilizada. Antes, ainda que mal pago, o professor e suas práticas eram mais respeitados e sua função social era bem delimitada, porém, isso teria sido perdido. Os salários continuaram baixos ou muito baixos, e há poucos critérios sociais para se tornar professor, o que desvalorizaria ainda mais a docência (CHARLOT, 2008).

O percurso histórico de desvalorização docente implica em várias manifestações negativas no cotidiano do professor. Não é de se admirar que sobre ele recaiu um peso muito grande, aliado a um conflito em relação à sua função na sociedade e sobre os limites e possibilidades da sua função.

Esteve (1999) aponta alguns elementos advindos dessa nova configuração, que estariam associados a um discurso de desvalorização profissional do professor e a sua desadaptação com a educação tal como ela está hoje. Para o autor, a principal consequência teria sido o aparecimento de um sentimento que o autor nomeou de “mal-estar docente” (ESTEVE, 1987 apud ESTEVE, 1999).

Obviamente, estas muitas questões, decorrentes de transformações ocorridas em âmbito mais amplo, não se limitam a ele e adentram as paredes da escola. Os docentes têm sua subjetividade atravessada por tais questões, o que funciona por meio de uma perspectiva dialética. As modificações se mostram de forma objetiva na realidade social dos professores, mas produzem efeitos em sua subjetividade. Ou seja, o *mal-estar docente* é também fruto das condições objetivas de trabalho.

Um estudo vinculado a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) no final da década de 1990 divulgou dados que trazem a *Síndrome*

Bournout como um dos problemas relacionados ao trabalho docente. Como manifestação dessa síndrome estão a despersonalização, a exaustão emocional e a perda do envolvimento do trabalhador (PASCHOALINO, 2010).

O conceito de “*mal-estar docente*” parece apropriado para a discussão aqui instalada, pois refere-se a um sentimento de insegurança e desencanto experimentado pelo professor. Ele se sente desvalorizado e se dá conta da degradação da imagem social da sua função, e isso lhe causa sentimentos negativos em relação ao papel que desempenha (ESTEVE, 1999).

A perda de prestígio da profissão docente, decorrente da atual configuração, diz respeito a perda de um tipo de capital, o simbólico. Esse capital não é um capital em específico (como o social, econômico ou cultural), já qualquer um deles tende a funcionar como capital simbólico. O que vai garantir que um capital ganhe o título de simbólico, é o reconhecimento dado a ele pelo grupo dominante. Quando percebido e reconhecido como legítimo, um determinado tipo de capital torna-se capital simbólico, a depender do que está em questão naquele campo e momento (BOURDIEU, 2001). Em uma realidade como a atual, em que ter uma profissão de prestígio, com bons rendimentos econômicos, é algo tão apreciado, não é de se admirar que a docência se encontre em prejuízo em relação ao capital simbólico.

O sentimento de frustração é intimamente associado à insatisfação profissional. As formas como lidam com as questões geradoras de insatisfação são as mais diversas. Há aquelas que, uma vez insatisfeitas, pensam em outros possíveis para si, relutando a se entregar definitivamente àquela escolha profissional; há as que se veem insatisfeitas, mas resistem à frustração e se apegam ao que encontram de positivo na profissão; e há as já se entregaram a uma frustração que, sem dúvidas, repercute em sua prática e pode levar a uma “desistência em atuação”. Esses são aspectos ligados à adesão ao magistério.

Hagemeyer (2004) aponta para uma perplexidade do professor diante de todas as formas de ser e estar na sociedade contemporânea. A função docente estaria enfrentando uma crise, resultado do próprio processo sócio cultural e se encontraria ameaçada em meio à exaustão, à despersonalização e à desistência da profissão.

Para Esteve (1999), a função docente perdeu seu prestígio social, mas não é apenas isto que nutre o discurso de desvalorização docente. Outros fatores têm influência direta na produção da sobrecarga e da frustração. O lugar da escola também mudou, e o saber transmitido por ela perdeu seu valor perante a sociedade.

O que passou a ser ensinado lá não seria mais encarado como imprescindível às famílias e haveria ainda divergências entre os ensinamentos propagados por elas e pela escola.

Os dados da pesquisa mostraram que a relação professor-aluno foi para algumas a principal responsável por um sentimento positivo em relação à profissão, no entanto, para tantas outras, foi a principal queixa. A professora Verônica do 5º ano de uma escola central relatou estar *“assustada com a forma como os alunos tem desrespeitado o espaço escolar”*. A conduta dos discentes nas aulas, sobretudo na relação direta com o professor, apareceu como geradora de grande desapontamento.

Um aspecto relacionado à questão do alunado, foi a falta de apoio dos pais, o que acaba sendo uma extensão da queixa da desvalorização social abordada anteriormente. Os pais já não teriam mais na figura do professor uma referência e não destinariam a ele a honra desejada. Então, as medidas tomadas por ele, seriam passíveis de contestação pela família, que não ofereceria o apoio considerado necessário.

3.2.3 Precarização profissional e questões salariais

Sampaio e Marin (2004) salientam que em decorrência do comprometimento da função da escola básica, como fruto de condições econômicas e sociais, ela se encontra frágil e insuficiente. As autoras apontam que o quadro de empobrecimento, deterioração social e as suas conseqüentes transformações, em especial no Brasil e na América Latina, tem intensa relação com a escola, que abala seu modo de atuar na sociedade e desestabiliza o seu funcionamento. O trabalho docente estaria submetido a tais situações e teria suas condições afetadas nos salários, na carga-horária de trabalho, número de alunos, entre outras situações do cotidiano das salas de aula.

A questão salarial também teve destaque entre o grupo de respostas indicativas de baixa adesão apresentada pelas investigadas. Talvez esse ponto seja um dos mais perceptíveis no que se refere ao processo de precarização do trabalho docente. Nesse sentido, Oliveira (2004) destaca alguns fatores que teriam tornado o trabalho do professor da rede pública cada vez mais instável e precarizado, seriam eles: o crescimento dos contratos temporários, o arrocho salarial a respeito de um piso

salarial nacional, a ausência ou a inadequação de planos de carreira e a perda de garantia trabalhistas e previdenciárias.

A questão salarial é algo visível na realidade da precarização do trabalho docente, sobretudo quando se leva em conta que a maior parte do contingente de docentes da educação básica se encontra na rede pública. Pode-se considerar que a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal do professor, nas suas relações entre vida e trabalho, principalmente no que diz respeito ao acesso a bens culturais (SAMPAIO; MARIN, 2009).

Dados apresentados pela OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico) relevaram que os salários dos professores brasileiros são extremamente baixos se comparados aos de outros países, inclusive aos de países da América Latina. O estudo *Education at a Glance*, de 2014, mostrou que na lista de baixos salários para professores, o Brasil perde apenas para Indonésia (OCDE, 2014).

Algumas respostas sinalizaram o desejo que algumas docentes têm desempenharem outra profissão, até mesmo em um futuro breve. Neste grupo, estão aquelas que se disseram insatisfeitas profissionalmente, que se reconhecem como tal e que acreditam que podem mudar a situação fazendo outra escolha profissional. Respostas assim podem indicar profissionais que não aderiram completamente ao magistério e que ainda se veem em um contexto de insatisfação e de sofrimento subjetivo.

3.2.4 O real e o ideal: o que se espera da docente

Já foi apresentado que as condições de atuação do professor na atualidade não são as mais favoráveis para o alcance da satisfação profissional. São baixos salários, altas exigências e tantas outras questões sociais. Contudo, houve um número relativamente alto de interrogadas que relatou se sentir satisfeitas em sua profissão e demonstrou ter aderido ao magistério. Como exemplo disso, observa-se a resposta do professor Daniel: *“Me sinto realizado. Amo minha profissão. É claro que nos dias de hoje existem frustrações e decepções, mas tudo isso é superado pelo amor ao meu trabalho”*.

Esse sentimento de perseverança diante de adversidades cotidianas remete a ideia de um professor que precisaria ter suas características pessoais voltadas à

abnegação e à superação. A essa profissional é atribuído o dever de amar o que faz e, por isso, de suportar as dificuldades.

Para Charlot (2008), é percebida a presença de um discurso heroico que atinge a educação e a escola, e prega que os professores deveriam suportar as duras dificuldades de sua prática. É a ideia de um *professor ideal*, que estaria sustentado pela imagem de *herói*. Essa visão pode ser causadora de grande frustração, já que esse profissional deveria ser um verdadeiro exemplo de força e de amor a profissão. Portanto, todos precisariam seguir o seu exemplo, sob a pena de serem considerados fracos por não conseguirem tal missão. Nessa perspectiva, eles precisariam se manter firmes em seu ideal e, desta forma, se sentir satisfeitos na profissão só dependeria de si mesmos.

Para Esteve, a formação inicial do professor é fomentadora de uma idealização (ESTEVE, 1999). Nessa etapa, o professor se vê em um processo de idealização, tanto do ensino, quanto de sua função. Isso se soma a outras vozes, tais como a da sociedade, que deposita nele responsabilidades e expectativas; e do sistema de ensino, que lhe dá inúmeras incumbências.

Que é comum haver uma discrepância entre a ideia de professor *ideal* e o professor *real*, já é sabido. A distância entre o *real*, que se mostra na realidade da sala de aula, e o *ideal*, aquilo que o professor gostaria de ser e que acha que deveria ser, de acordo com Abraham, expressa uma crise de identidade (ABRAHAM, 1987 apud ESTEVE, 1999).

Uma outra expressão do discurso de responsabilização do professor é aquela que coloca sobre ele o título de responsável pelo insucesso dos seus alunos. O professor acaba ficando com uma boa parcela de responsabilidade diante desse fracasso, ou ainda, no âmbito de sua formação profissional, acaba sendo incluído como um dos elementos responsáveis pela má situação da educação.

Em seu estudo sobre a avaliação do desempenho docente, Sousa (2008) chamou a atenção para a discussão de políticas de incentivo que levam em conta o julgamento de maior ou menor grau de comprometimento por parte do docente com relação à sua escola e aos índices de qualidade de ensino. Isso se percebe nas alternativas de avaliação e premiação docente, bem como a de instituições, no sentido de enfrentar maus índices, e contribui para o processo de responsabilização do professor.

Os professores têm se visto envoltos a diversas questões que os colocam no foco de debates sobre o que a sociedade deveria esperar deles. Eles encontram conflitos no que se refere ao seu papel, à sua função, e, conseqüentemente à sua identidade. As vozes que dizem quem eles deveriam ser ou que direção deveriam tomar são confusas e manifestam-se no cenário de instabilidade e de conflitos, que é a educação no contexto atual.

3.2.5 A boa professora na visão das investigadas

Para responder a esta questão, as professoras precisaram escrever sobre as características que uma docente deveria ter, sob seu ponto de vista, para o bom desempenho de sua função. Pensar sobre as atribuições que a docente necessita nos dias atuais ajuda a compreender mais sobre quais são as exigências que ela sente que lhes são feitas. Diante do quadro em que se encontra a educação e a profissão docente, a professora tem que dar conta de inúmeras questões no seu cotidiano, são experiências que exigem dela ajustamento a uma realidade cheia de tensões. É nesse contexto de instabilidade que ela deve também desempenhar seu papel de ensinar.

As respostas foram categorizadas de acordo com as características que as 231 professoras apontaram. Assim, temos quatro grupos principais: o primeiro diz respeito a aspectos relacionados à formação profissional; o segundo à prática profissional; o terceiro à relação professor-aluno; e o último às características pessoais.

TABELA 08 – CARACTERÍSTICAS DA BOA PROFESSORA: FORMAÇÃO

	Incidência de respostas
Busca aprimoramento profissional	50
Está aberta ao novo	25
É pesquisadora	21

FONTE: Autora (2017)

TABELA 09 – CARACTERÍSTICAS DA BOA PROFESSORA: PRÁTICA PROFISSIONAL

	Incidência de respostas
Prepara boas aulas	18
Sabe trabalhar em equipe	12
Consegue obter respeito/é firme	10
Media o conhecimento	7
Lida bem com questões cotidianas	5
Cumpre obrigações	5

FONTE: Autora (2017)

TABELA 10 – CARACTERÍSTICAS DA BOA PROFESSORA: RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

	Incidências de respostas
Compreende o aluno e/ou sua realidade	39
Respeita o aluno	22
Motiva o aluno	22
É capaz de ensinar e aprender	17
Auxilia o crescimento do aluno	11
Tem um bom relacionamento com seus alunos	10
Gosta dos alunos	7

FONTE: Autora (2017)

TABELA 11 – CARACTERÍSTICAS DA BOA PROFESSORA: ASPECTOS PESSOAIS

	Incidência de respostas
É comprometido	81
É amoroso/afetivo	44
Gosta do que faz	36
É capaz de contribuir com a sociedade	19
Dá o seu melhor	17
É capaz de preparar alunos críticos	14
É seguro	12
É dinâmico/criativo	10
É paciente	9
Faz a diferença	4
É esperançoso	3
É motivado	3

FONTE: Autora (2017)

O grupo de características que teve maior incidência de respostas na rede municipal foi aquele relacionado às características pessoais. Pareceu ser de grande importância na visão das investigadas que a professora de Guaratuba no contexto atual tenha habilidades que vão além de sua formação e de aspectos práticos da docência. Ela necessitaria ter características pessoais, próprias de sua construção subjetiva, de seu processo de socialização, que dariam conta dos desafios que são postos em seu cotidiano.

3.2.6 Uma síntese dos resultados

Muitas foram as queixas e todas elas parecem incidir diretamente sobre o modo como as docentes expressaram-se em relação à sua escolha profissional. O sentimento de frustração apareceu, algumas vezes, dividindo espaço com uma certa idealização da vida profissional, de que ela deveria ser justa e agradável com aqueles que a “escolheram”.

O conteúdo das respostas de indicativas de menor adesão ao magistério se mostrou intimamente relacionada à frustração e à insatisfação profissional. Muitas foram as exigências que as docentes disseram pesar sobre os seus ombros. Elas relataram se sentir cobradas pelos pais dos alunos, que não estariam mais de acordo com a escola; pela sociedade em seu sentido mais amplo, que depositaria na educação e em seus agentes responsabilidade de uma transformação social quase utópica; pelo sistema, pois precisariam dar conta de índices e metas comprobatórios.

As professoras relataram que as exigências vinham de todos os lados e, muitas vezes, se manifestariam em cobranças por parte da gestão das instituições. Essa também se configurou como uma queixa de algumas professoras. Dentro deste grupo de respostas, estão, ainda, aquelas que se referiram a uma falta de união da classe.

Para Lapo e Bueno (2003), essas exigências podem não ser claramente explícitas ou entendidas pelas professoras, mas são sempre sentidas. A docente se dá conta de que as coisas não vão bem e que, por mais que se esforce, não conseguiria corresponder a tais exigências por meio de seu trabalho, de modo a reverter a sua situação profissional.

O desgaste ou cansaço mencionado em algumas respostas tem a ver com o excesso de atribuições dentro da profissão no contexto atual, somado às funções que a professora costuma desempenhar em sua vida pessoal, como no lar, por exemplo. Para realizar bem sua função, dentro dos parâmetros que considera necessário, a professora se vê em uma condição de sobrecarga. Ela se apropriou das exigências e também exige de si, como percebemos na palavra de Tereza, professora de uma escola central: *“Me sinto muito sobrecarregada, com tantas coisas que o professor precisa entregar, realizar, para poder dar uma boa aula que precisa”*.

O espaço destinado às questões discursivas foi, de modo geral, muito bem utilizado para que as professoras se expressassem, em especial pelas profissionais da escola. Pensar e responder sobre sua escolha profissional pareceu suscitar em muitas delas uma retomada de momentos importantes de sua carreira, como fez a professora Olga, de uma escola central: *“No início foi muito difícil pela falta de orientação, mas espelhei-me nos professores com quem estudava e, com muito esforço, consegui exercer e dar continuidade na carreira”*.

As formas como se relacionam com estas tensões mostraram-se as mais variadas. As docentes demonstraram encontrar, a seu modo, meios de enfrentar as dificuldades de seu cotidiano de forma que minimizam o sofrimento subjetivo, já que

se encontram em um jogo de forças, de inúmeros atravessamentos. O processo de adesão ao magistério demanda esforços para que elas localizem na profissão bases de sustentação.

4. AS PROFESSORAS E SUAS HISTÓRIAS DE ADESÃO AO MAGISTÉRIO

Este capítulo apresenta as histórias das dez professoras entrevistadas, cuja escolha se guiou pelas respostas dadas na questão sobre como se sentiam em relação à escolha profissional. Foi nesta etapa em que se constatou que a resposta dada nos questionários (positivas ou negativas/ambivalentes) poderia divergir do que do conteúdo da entrevista.

Algumas professoras que demonstraram nos questionários sentimento ambivalente em relação à profissão, indicaram, predominantemente, um sentimento positivo e de satisfação profissional nas entrevistas. Então, nesses casos, a resposta do questionário não demonstrou, necessariamente, relação o sentimento percebido nas entrevistas, mas serviu, sem dúvidas, como indicativos de maior ou menor adesão ao magistério por parte das professoras. Desta forma, foram mantidas as dez professoras escolhidas, mas não foi possível operar com o tipo de análise escolhido anteriormente.

4.1 A ADESÃO AO MAGISTÉRIO

As entrevistas apontaram para um novo caminho: a existência de um processo de adesão ao magistério. Como adesão, tomou-se como base a definição do dicionário Michaelis, em que esta é o *ato ou efeito de aderir*. Como significado principal de tal ação, foram tomadas aqui: 1. Achar-se estreitamente ligado a; colar; unir; 2. Ficar aderente a, colar-se; prender-se.

Assim, o processo de adesão ao magistério diz respeito a uma união à docência, de modo que se esteja simbolicamente ligado a ela, ou, até mesmo preso, no sentido de não querer soltar-se. Uma professora que aderiu ao magistério ajustou facetas do seu *habitus* de origem às demandas da profissão e incorporou aspectos do trabalho docente e da cultura escolar às suas singularidades. Existe uma redução do sofrimento subjetivo e da resistência em finalmente aceitar a escolha profissional, projetando-se no futuro como professora. Quando aderido, o magistério passa a ocupar um novo lugar na subjetividade dessa profissional.

A análise das entrevistas mostrou que a maioria das professoras passou ou ainda passa por esse processo, que pode culminar na adesão ao magistério. Algumas delas, já chegaram à profissão, por razões que serão discutidas adiante, com sua

singularidade previamente ajustada, o que indica que esse processo iniciou anteriormente à escolha profissional. Enquanto outras docentes, ainda que pertencentes ao mesmo grupo social, inauguraram com a entrada na docência um processo potencialmente capaz de causar a adesão ao magistério.

Quando iniciado posteriormente, esse processo apareceu marcado por conflitos e por um sofrimento subjetivo, o que passou a demandar da professora uma nova organização de facetas do seu *habitus* no sentido de um ajustamento em relação às características e às exigências da função. O fato é que adesão não é um processo obrigatório e nem tem um prazo de finalização. Abandonando a docência em decorrência de um desajustamento, a docente não finalizaria o processo. Ela parece poder, ainda que não contemplado na pesquisa, não o finalizar por completo ao longo de toda a sua carreira e, por consequência, não experimentar uma ligação estreita à profissão. Também se postula que, em algum momento, a adesão possa ser enfraquecida, possibilitando um retrocesso em relação ao processo que foi iniciado.

No entanto, foram percebidos alguns atravessamentos capazes de facilitar ou dificultar a adesão, conforme discutido adiante. Grosso modo, debruçar-se sobre os discursos das professoras e sobre as suas histórias de vida, permitiu refletir sobre cada um deles sob o ponto de vista do processo de adesão. A seguir, os trechos são organizados e se complementam de acordo com a ideia central desse capítulo, que é a de sustentar a existência do processo de adesão na carreira docente. Ao final de cada narrativa, serão destacadas questões que demarcam pontos relevantes desse processo.

4.1.1 Olga: *“tudo se encaminha de novo e você vai mais um tempo”!*

Olga completou no ano da pesquisa quarenta e três anos de profissão. Começou bem jovem, antes de completar dezessete anos, em uma escola rural de sua cidade de origem, no interior do Paraná. Cursou o ensino superior na modalidade presencial na instituição particular de Guaratuba e fez pós-graduação na rede privada.

Tinha 60 anos e já se aposentou de seu primeiro padrão. Estava há mais de trinta anos na mesma escola, a única em que atuou na cidade. Era professora de apoio de duas crianças com necessidades especiais em uma escola central de médio porte.

Morava com o esposo, um pedreiro já aposentado, em uma residência quitada no mesmo bairro em que trabalha. Se estabeleceram em Guaratuba há mais de trinta anos, quando ele veio realizar algumas obras na cidade. O casal tinha renda de três a seis salários mínimos mensais e suas atividades culturais eram restritas. Tinha apenas um filho, que residia em outra localidade.

Ela não soube precisar há quantos anos estava aposentada do seu primeiro padrão, mas recordou datas importantes em sua carreira com exatidão. Quando se aposentou, tentou ficar em casa *“meio período”*, mas afirmou que não conseguiu. Se sentia muito ligada à escola e acreditava que só conseguiria se desligar quando se aposentasse completamente. Acabou pegando aulas extraordinárias, segundo ela, por insistência da diretora, e passava o dia na escola, como sempre fez.

Contou que foi seu pai que a incentivou a ser professora, mesmo contra a sua própria vontade. Não tinha uma outra intenção profissional definida, mas gostaria de trabalhar no comércio da sua cidade. Quando acabou o ginásio, surgiu a oportunidade de substituir uma professora da única escola da localidade, que era muito distante de sua casa. Revelou que o início foi muito difícil: *“Muitas vezes, chorei [...] por não saber o que fazer. Eu era muito nova. Pensa... há quarenta anos atrás, como uma adolescente devia pensar”*?

Em seu primeiro dia de trabalho, chegou àquela escola e ficou aguardando alguém que fosse orientá-la, mas ninguém apareceu. Assim foram vários dias, até que a responsável pela secretaria de educação da região visitou a escola e deu algumas orientações. Acabou o “ginásio”, e com o salário que ganhava como professora, pagou o curso de magistério, também comprava os livros que precisava para os estudos. Contou: *“Quando eu comecei a me achar, me encaixar dentro da profissão, eu comecei gostar”*.

Assim seguiu por mais uns anos, até que se casou e começou a lecionar na zona urbana. Começou a se sentir mais segura na profissão à medida que ia compartilhando experiências com as colegas professoras. Disse não *“saber tudo”* e que sentia a necessidade de acompanhar as inovações tecnológicas, área que tinha um pouco de dificuldade.

Atribuiu o sentimento de satisfação profissional à relação com os alunos. Acreditava que o professor precisa estar atento às necessidades das crianças. Suas conquistas profissionais estavam ligadas às contribuições que ela sentia que fez na

vida dos alunos ao longo dos anos e se orgulhava de não ter seu trabalho criticado. A profissão a ensinou a ter humildade e respeito pelas pessoas.

Considerava sua relação com a sua escola muito boa. Mostrava-se feliz em poder ajudar e incentivar as colegas com menos experiência. Contou que, até o momento, teve apenas um conflito com uma mãe de aluno. Se descreveu como uma professora dedicada que se esforçava para superar suas dificuldades.

Para ela, a principal dificuldade que vinha enfrentando como professora era encontrar formas mais eficazes para ensinar os alunos que tinham dificuldades de aprendizagem. Vinha recebendo apoio da equipe pedagógica da escola e procurava oferecer recursos de aprendizagem variados para esses alunos.

Contou que nunca pensou em desistir da profissão, ainda que reconhecesse as dificuldades que enfrentava. Disse acreditar que existem “fases” dentro da profissão, mais ou menos difíceis: *“Dá impressão que as coisas não tá dando certo, que aquela aula não deu certo. E parece que atrás daquela aula, outra não dá certo. Você não sabe o que que tá acontecendo [...] mas de repente, tudo se encaminha de novo e você vai mais um tempo”*.

Após um dia de trabalho, ela disse se sentir bem cansada. Mas só se dava conta disso depois que os alunos iam embora e ela ficava na sala sozinha, organizando as coisas. Acrescentou: *“Enquanto você tá ali com eles, até você não estando bem, você estando com dor, você estando doente, parece que até passa, te ameniza as dores, essas coisas... e você volta a sentir depois. Como que pode? Não me conformo nisso (risos)”*.

Seu pai foi a pessoa de maior relevância na sua vida pessoal. Contou que ele era uma pessoa “tradicional” que ensinou valores que ela carrega na profissão, como respeito e honestidade. Na área profissional, disse ter muita gratidão pela secretária de educação de sua cidade de origem, que a ajudou muito enquanto fazia o curso de formação docente.

Costumava compartilhar sobre seu trabalho com a sua irmã, coordenadora da escola em que trabalhava, e com uma colega em especial. Para se sentir melhor em relação às dificuldades que enfrentava na profissão, costumava pescar com o marido e viajar para visitar seu filho e seus pais, ainda vivos.

Como casou cedo, sete anos após ter iniciado na profissão, seu marido sempre teve muita participação em sua vida profissional e a ajudou muito com a preparação de atividades nos “estêncis”. Relatou um momento importante, em que ele lhe disse:

“Ah, você é só escola, escola, escola”! Ela contou, então, que foi firme com o companheiro e disse: *“Eu não vou deixar da minha profissão por que você quer”*. Depois disso, ele nunca mais a *“incomodou”*.

Quando questionada sobre como, no início de sua profissão, pensava que seria o final da carreira, Olga disse que não imaginava que chegaria aonde chegou, que adquiriu muito conhecimento e experiência e incluiu: *“Muitas vezes, até eu me surpreendo de conseguir o que eu consegui”*.

Olga iniciou precocemente na profissão, influenciada pelo pai. Queria trabalhar em outro segmento. Viveu conflitos iniciais, mas contou que, quando começou a se “encaixar”, começou a gostar de ser professora. A esse encaixe pode-se atribuir o título de adesão, ou seja, à medida que Olga ia vivendo o processo, ia encontrando a realização profissional. Em sua história, o curso do tempo pareceu ser o grande facilitador da adesão. Ela se disse surpresa com a trajetória que percorreu e afirmou nunca ter pensado em deixar a profissão.

4.1.2 Nádia: *“Eu aprendi ter paciência, entender as crianças”*

Na ocasião da pesquisa, Nádia tinha 53 anos e trabalhava numa escola periférica de médio porte para a cidade há dez anos. Já estava aposentada de seu primeiro padrão e no outro dava aulas para o 4º ano. Ao longo da carreira na rede, passou por algumas outras escolas, mas disse que preferia trabalhar na escola em que estava, pelo perfil dos alunos, que segundo ela, eram mais *“carentes”*.

Era casada com um policial militar aposentado e tinha quatro filhos. Seu companheiro tinha o ensino superior completo. Morava em um bairro próximo à escola onde trabalhava. A família morava em uma casa quitada e tinha renda de três a seis salários mínimos. Eram católicos praticantes.

Nádia fez magistério e, posteriormente, cursou Pedagogia. Teve problemas com o reconhecimento do diploma e precisou realizar o curso novamente em uma instituição pública na modalidade à distância, assim como aconteceu com outras professoras da rede. Fez a pós-graduação na área de Alfabetização e Letramento na modalidade presencial.

O ingresso no curso de formação docente se deu por influência da mãe. Sobre o início da profissão, relatou no questionário: *“Não tinha amor, ficava muito nervosa, mas, com o tempo, aprendi a gostar e não me vejo fazendo outra coisa”*. Segundo ela,

o começo da profissão foi muito difícil, pois sentia que a prática em sala de aula era muito diferente do que havia aprendido no magistério, razão pela qual “gritava” muito com os alunos e se considerava uma pessoa “estressada”. Ela desejava ser veterinária, pois adorava animais, mas na cidade não havia essa possibilidade e precisaria estudar em Curitiba, o que era inviável financeiramente para sua família.

Décadas depois, ela disse agradecer à mãe por ter insistido para que ela fosse professora. Na época, não via dessa forma, mas acreditava que esse foi o melhor caminho que poderia ter tomado. Quando questionada a que atribui seu sentimento de satisfação em relação à profissão, ela disse gostar de criança e também de dar aula. Sobre o início da carreira, explicou: *“Não era que eu não gostava (da docência). É que eu não me via sendo professora, né? Eu queria outra coisa”*.

Nádia relatou um momento marcante de sua carreira, que aconteceu quando já tinha alguns anos na docência. Ela não lembrava ao certo quando foi, mas disse foi um acontecimento que provocou uma grande mudança em relação à profissão. Contou que era muito “estressada”, “nervosa” e gritava muito com os alunos, até que um dia, um conhecido que estava realizando uma obra na escola em que trabalhava, teria comentado em tom de humor, mas também de crítica, que ela gritava a tarde toda, em especial o nome de um aluno. Ela afirmou que se sentiu constrangida e que esse fato a marcou muito e fez com que repensasse sua postura como professora. A partir desse acontecimento, foi mudando sua forma de trabalho.

Suas maiores conquistas eram relacionadas aos seus alunos que se formaram. Citou um em especial, que se tornou padre. Disse ter grande satisfação quando os encontrava, já adultos trabalhando, e quando eles se recordam dela. A profissão a ensinou a entender melhor o *“problema das pessoas”*. Ela passou a entender que muitas crianças tinham problemas familiares e que precisava ser paciente, mas que nem sempre foi assim: *“Como que eu tenho tanta paciência com criança? Eu aprendi. Eu aprendi, com o tempo, né?! Eu aprendi ter paciência, entender as crianças”*.

Afirmou ter uma boa relação com a escola em que estava, e que diretora e coordenadora não eram apenas suas colegas, mas sim, suas amigas. Acreditava que as companheiras de trabalho a ajudavam muito, e disse: *“Como eles acham que eu tô mais ‘idosa’ (risos), elas procuram sempre me favorecer em alguma coisa”*. Também costumava ser muito procurada pelas professoras mais inexperientes quando elas tinham dificuldades. Se descreveu como uma professora brava, mas

muito amada pelos alunos, que prezava pela disciplina na sala de aula e que procurava deixar a turma sempre *“organizada”*.

No ano da pesquisa assumiu uma turma de 4º ano e estava enfrentando algumas dificuldades. Como vinha dando aulas para o 5º ano há muito tempo, ainda estava se adaptando. Segundo ela, a turma tinha muitos problemas de comportamento, o que a obrigava a tomar algumas medidas: *“Aquele negócio de tirar recreio, eu não gosto [...] É contra a minha pessoa, assim. Eu não acho que é certo, mas enfim, às vezes, a gente tem que fazer isso...”* A equipe da escola vinha ajudando nessas dificuldades, mas ela ainda não sabia como faria para melhorar a situação. Segundo ela, os pais de alguns alunos vinham cooperando, porém, ainda continuavam *“ausentes”* pois precisavam trabalhar. Uma mãe havia dito: *“Ah, professora, puxa a orelha, deixa de castigo!”* Porém, Nádia explicou: *“Não é assim, não é meu papel esse, né?! É o papel dela conversar com ele”*.

Sua família de origem teve grande influência na forma como ela procurava lidar com as suas dificuldades profissionais. Ela se emocionou ao lembrar dos ensinamentos da mãe, cozinheira da escola, e disse que era uma pessoa muito forte e admirada por todos. Já seu pai, tinha problemas com alcoolismo, o que fazia com que a mãe fosse a mantenedora do lar.

Nádia contou que já pensou em desistir da profissão algumas vezes, mas que foi *“coisa momentânea”* e complementou: *“Mas depois, eu vou fazer o quê?! Eu só sei dar aula, eu digo”*. Contou que quando se deparava com algo que não sabia ou não conseguia fazer, dizia orgulhosa de si: *“Ainda bem que eu sei dar aula”*.

Um período muito difícil para ela, foi quando teve um aluno com problemas de comportamento, o que envolveu toda a equipe da secretaria de educação. Ela relatou que, na ocasião, não havia tido oportunidade de expor seu ponto de vista, e que o aluno *“sempre tinha razão”*. Até que, em dado momento, permitiram que ela se defendesse, já que a mãe do aluno queria *“prejudicá-la”*, e assim pode ser, finalmente, escutada.

Costumava conversar sobre os problemas que enfrentava em sala de aula com a irmã, que também era professora. Sua família a escutava e *“achavam um absurdo”* o que ela enfrentava como professora, até aconselhavam: *“Mãe, pare de dar aula, mãe!”* Nenhum de seus filhos quis ser professor, seguiram carreiras diferentes. Uma era secretária, um se formou em Ciências Contábeis, outro era *personal trainer* e a caçula cursava Engenharia Civil em Joinville.

Para se sentir melhor em relação a seus problemas de trabalho, Nádia gostava muito de assistir televisão e estar entre a família. Também dedicava tempo a seus animais de estimação, seis cachorros e três gatos, e se sentia muito bem com isso.

Quando questionada sobre como imaginou que seria o fim se sua carreira, disse que nunca havia pensado nisso, mas que estava sendo muito bom. Gostava de estar na escola, do grupo de professores, dos alunos e das amizades que construiu. Afirmou que sua trajetória como professora *“valeu a pena”*.

Com os relatos de Nádia, viu-se uma história profissional que se iniciou sem que houvesse adesão ao magistério. Ela ingressou no curso de formação por insistência da mãe e, devido à falta de oportunidades profissionais na área que desejava, cursou formação docente e tornou-se professora. O início foi marcado por conflitos, mas a ação do tempo produziu adesão ao magistério e à cultura da escola. Segundo o seu relato, houve de um sofrimento no início da carreira, aliado às várias tentativas de abandono à profissão. Porém, a falta de outras possibilidades não permitiu que isso acontecesse. Ela não negou impactos causados pelas dificuldades em sua prática, mas manteve um discurso de enfrentamento e motivação. Na ocasião da pesquisa, em final de carreira, se descreveu como uma profissional realizada e acreditava ter vivido um processo de transformação ao longo dos anos.

4.1.3 Sílvia: *“É você que se adapta ao trabalho, não ele que tem que se adequar a você”*

Quando entrevistada, Sílvia tinha 55 anos e estava prestes a se aposentar do primeiro padrão. Era professora do 2º ano e também estava em desvio de função, como auxiliar de secretaria de sua escola. Trabalhava em uma instituição periférica de médio porte para a cidade há mais de duas décadas. Ela fez parte do grupo de professoras que teve problemas no reconhecimento do diploma e que precisou refazer curso em uma instituição pública na modalidade a distância. Era pós-graduada por uma instituição privada em um curso presencial.

Ela era casada e teve três filhos, mas apenas um morava com ela. A família tinha renda na faixa de um a três salários mínimos mensais. Seu esposo era motorista e não chegou a concluir o ensino médio. Vieram do interior do Rio de Janeiro há mais de duas décadas e se estabeleceram na região. Moravam em uma residência quitada

na comunidade em que Sílvia atuava. Em sua família de origem, não havia histórico de escolarização elevada e ninguém passou do ensino fundamental.

Suas atividades culturais eram restritas. Não costumava ir ao cinema, nem ao teatro, mas gostava de ler e costumava assistir jornais. O hábito de ir à igreja era frequente. Era evangélica, de uma congregação tradicional há muitos anos e participava ativamente das atividades religiosas.

No questionário, Sílvia disse ser realizada profissionalmente. Relatou que no início a sua escolha pelo magistério se deu por uma necessidade de trabalho, mas que aprendeu a valorizar a profissão. Disse que a docência a ensinou muito e que era *“como se fosse um vício”*. Para ela, o bom professor seria aquele que nunca saberia tudo e que estaria disposto a aprender com o educando.

Na entrevista, quando foi retomada a questão da escolha profissional, Sílvia disse que não aconselharia alguém a seguir a sua profissão, apesar de amar o que fazia, pois, a educação estava muito desvalorizada. Contou que o início foi muito difícil e que foi *“péssima professora”*, chorava muito e chegou a dizer para seu esposo que não havia *“nascido”* para a função, mas que, no decorrer do tempo, foi *“aprendendo a ser professora”*. Explicou o uso do termo *“vício”* dizendo que no dia em que não estava na escola, sentia falta da *“adrenalina”* que a função lhe proporcionava.

O ingresso no curso do magistério se deu por necessidade. Ela já tinha três filhos quando seu esposo sofreu um acidente e ficou dois anos impossibilitado de trabalhar. Havia interrompido os estudos e não tinha nenhum curso que a capacitasse profissionalmente, então, uma professora que conhecia a aconselhou a fazer o magistério. Ela começou a trabalhar em uma fábrica de roupas e dizia que não queria ser professora.

Quando vieram pra Guaratuba, Sílvia não conhecia ninguém e não tinha emprego. Acabou fazendo o concurso e, por necessidade, assumiu o cargo. Ela queria trabalhar, seja qual fosse a área, mas sua cidade de origem não havia outras possibilidades de estudo. Segundo ela *“o magistério foi a porta mais fácil”*. Ela lembrou do conselho dado pela avó sobre ser professora: *“Minha avó dizia assim: ‘Vocês estudem! Vai ser professora! Porque professora é uma profissão que aonde você chegar, você consegue trabalho’. Aí, eu fui ser professora”*.

Ela contou que no início da profissão se sentia muito despreparada, pois a prática da sala de aula era totalmente diferente do que ela havia aprendido no magistério. Pensou várias vezes em desistir da profissão, mas disse a realidade era

completamente diferente, *“aprendeu a ser professora”* e amar a docência. Seu filho já havia questionado: *“Mãe, você é a única professora que diz que gosta de ser doida”*. Ela o rebateu: *“Se ser professora é ser doida, então, eu sou doida”*.

Ela falou emocionada sobre a satisfação profissional que sentia e sobre suas conquistas na docência. A maior delas foi ter se formado, pois era a única da família que atingiu o ensino superior e a pós-graduação. Contou que procurava fazer cursos e se especializar na área da alfabetização, em que gosta de atuar.

A profissão a ensinou a *“ser mais humana”*. Relatou que sua filha mais velha, apresentava muitos problemas de comportamento na escola e que, na época, não entendia que problemas familiares pudessem interferir na vida da criança. Quando começou a trabalhar como professora, mudou sua visão e constatou o contrário.

Considerava que sua relação com a escola atual era boa, mesmo que, muitas vezes, discordasse de alguns pontos, acreditava que isso não afetava seu trabalho e o relacionamento com a equipe. Logo que veio pra Guaratuba, assumiu o cargo na atual escola, passou por outra por motivos de mudança de gestão, mas ficou pouco tempo e logo retornou.

Ela se descreveu como uma professora que tinha um bom relacionamento com os alunos, embora seus colegas dissessem que era *“carrasca”*. Falou que conseguia cativar a turma e que era amada pelos alunos. Disse ser ansiosa e procurar fazer o que lhe era pedido antes do prazo, razão pela qual era chamada de *“caxias”*.

A principal dificuldade que ela enfrentava como professora estava relacionada às famílias, pois disse não haver interesse na vida escolar dos alunos. Na sua opinião, *“o governo estragava as famílias”* quando tirava delas as responsabilidades e as colocava na escola. Considerou a orientação da escola excelente, embora *“passasse a mão na cabeça”* das crianças.

Passada a fase inicial da profissão, Sílvia relatou que não pensou em desistir da docência, pois gosta de desafios e da *“adrenalina”*. Disse que não havia solução para os problemas enfrentados pela escola. Na sua opinião: *“A tendência é piorar. Eu, como professora, é que vou ter que mudar minha maneira de trabalhar pra poder orientar essas crianças pra que eles aprendam alguma coisa”*. Assim, o professor teria que se ajustar aos alunos e não eles à escola para que encontrasse meios de desenvolver seu trabalho.

Relatou que se sentia muito cansada após um dia de trabalho. Os dias que mais a *“consumiam”* eram os que trabalhava produção de texto, pois costumava

dedicar muitos esforços à atividade, já que seus alunos estavam em fase de alfabetização.

Ela considerava que os ensinamentos da sua família de origem tinham muita influência em sua vida profissional. Foi seu pai que a ensinou a *“não ficar esperando nada cair do céu”*. Por isso, valorizava muito o esforço pessoal e se orgulhava de ter sido a única da família a avançar nos estudos.

Seu esposo e seus filhos eram as pessoas de maior relevância para a sua vida pessoal e profissional. Quando teve o problema com o reconhecimento do curso de Pedagogia, após quatro de estudo, teve que recomeçar em outra instituição. Nesse período, passava por um momento delicado, com o falecimento da mãe, além de trabalhar o dia todo e de ter dificuldade em cumprir as atividades do curso. Seu esposo e sua filha a ajudaram com os trabalhos, eles liam os livros e faziam resumos, ela apenas *“colocava as suas ideias”*. Sílvia disse que *“tirava o chapéu”* para sua família pois eles *“se formaram junto com ela”*.

A sua família também era ativa em relação a seus problemas cotidianos da profissão, costumavam ouvi-la e aconselhá-la. Sílvia disse que quando ia para casa, procurava se desligar das dificuldades: *“Sou professora de segunda a sexta. Depois eu sou Sílvia”*. Procurava fazer separação, e não levar problemas de casa para o trabalho, mas que, como a família era o seu porto-seguro, em casa *“cortina caía”*, chorava e desabafava. Segundo ela: *“É você que se adapta ao trabalho, não ele que tem que se adequar a você”*.

Falou que espera que quando se aposentar ainda tenha saúde para usufruir daquilo que estava construindo. Quando iniciou na profissão, não acreditava que passaria por tantos *“altos e baixos”*, achou que seria tudo conforme imaginava no curso de magistério. Ela costumava orientar as estagiárias que vão à sua sala: *“Não vou dizer pra você que ser professora é ruim, mas também, não é esse mar de rosa que vocês estudam [...] Não é um ideal que vai te mudar, né? É a prática, é a tua realidade, a tua vivência que vai mudar você”*.

Na história da professora Sílvia, foi possível perceber uma entrada conflituosa na profissão. Quando teve a opção de seguir outro caminho, seguiu. Mas, chegando em Guaratuba, sem perspectivas profissionais, iniciou na docência. Com isso, vieram alguns conflitos, que a fizeram pensar que não havia *“nascido”* para ser professora. Aqui, foi percebida a influência que as questões objetivas podem exercer no processo de adesão à docência. Não havendo outras opções capazes de atender às

necessidades, permanecer no magistério surgiu como a uma única alternativa. Assim, mesmo com os conflitos e questionamentos, a adesão acabou vindo, como uma imposição da realidade. Nesse caso, o fator tempo também foi importante para o processo de adesão ao magistério.

4.1.4 Mara: Influência da família

Mara tinha 54 anos e era professora de uma escola central de grande porte. Na ocasião da pesquisa, dava aula para o 4º ano. Tinha apenas um padrão e costumava pegar aulas extraordinárias para completar a carga horária. Foi aprovada no último concurso em 2013, mas já havia atuado como professora em outros momentos de sua vida. Ela ainda não tinha concluído o ensino superior, pois precisou trancar a matrícula algumas vezes por razões financeiras.

Disse se sentir, em âmbito geral, frustrada e decepcionada com a profissão, e atribuiu esse sentimento à desvalorização da classe. Porém, em relação a sua prática cotidiana, revelou se sentir *“desafiada, apaixonada e instigada”*. Para Mara, um bom professor seria desafiador, instigante e motivado. Ele precisaria ser enérgico em relação aos limites para seus alunos e seria um *“profissional apaixonado, mas realista”*.

Mara ressaltou que sua situação financeira havia a impedido prosseguir nos estudos, mas que procurava outras fontes de conhecimento. Ela disse ser apaixonada pela profissão e que *“o professor precisa ter uma paixão dentro dele, né? Com o comprometimento, não só da responsabilidade fria [...] É mesmo do sentimento, assim. De você começar a olhar no olho do aluno e começar a sentir cada criança. Isso é a paixão”*. Porém, ela afirmou que não é apenas de paixão que se sustenta o trabalho do professor, ele precisaria ter *“domínio”* e planejamento.

Ela morava com a filha, um neto e o companheiro em uma casa alugada e era a pessoa de referência de seu lar, já que a filha e o companheiro estavam desempregados. A renda familiar compreendia a faixa de um a três salários mínimos mensais, que vinha todo de seu trabalho como professora. Sua mãe era esteticista e seu pai médico, assim como seu avô. Ela era a filha única do casamento dos seus pais, que tiveram filhos de outros relacionamentos.

Suas atividades culturais estavam sendo limitadas por motivos financeiros. Porém, ela revelou que sua família de origem valorizava e incentivava essas práticas.

Até a adolescência fez aulas de violão e piano. Contou que foi seu pai que a ensinou a gostar de poesia e literatura.

Sobre sua escolha profissional, Mara relatou que esta foi uma decisão familiar, já que era costume as meninas da família ingressarem na "Educação Familiar do Paraná", uma escola de Curitiba que, segundo ela, já não existia mais. Lá, as meninas aprendiam corte e costura e todas as atividades do lar e também era um curso de magistério. Ela concluiu o curso, mas disse que a realização profissional só veio com a *"maturidade"*.

Mara gostaria de ter feito o curso técnico de desenho arquitetônico, mas isso não era bem aceito pela família: *"Meus pais achavam um absurdo, porque na época eram mais meninos que faziam. E a minha família era muito tradicionalista nesse sentido, né? Então, eles eram muito rígidos. Mulher tinha que fazer cursos de mulher, e homens cursos de homens"*. Quanto a um curso superior, ela disse que gostaria de ter feito Arqueologia, por gostar de História e de temas culturais em geral.

Com seus irmãos homens ocorreu algo semelhante, segundo ela, foi imposto pela família que fizessem Direito. Sua irmã acabou fazendo esse mesmo curso superior e era advogada, pois teria conseguido *"impor mais a sua personalidade"*. Já com Mara, foi diferente: *"O meu pai ele era muito protetor. Então, eu tinha que ser a menina, delicada. É aula de piano [...] bordado, sabe? Coisas bem que fossem de menina. Então, eu não tive muita opção, assim, de expandir os meus desejos"*.

Ela casou cedo e, logo que acabou o magistério, começou a trabalhar por contrato pela secretaria de educação do Paraná, pois sua ex-sogra tinha um cargo de chefia lá e conseguiu uma vaga para ela. Mas em certos momentos da vida, Mara deixou a profissão, razão pela qual ainda não havia conseguido se aposentar.

No início da profissão, ela disse ter muitas dificuldades de *"domínio"* da turma e em conseguir que seus alunos tivessem aproveitamento das aulas. Ela acreditava que os alunos tinham que obedecê-la apenas por ser professora, mas que depois, com a experiência, foi percebendo que era necessária a criação de vínculo entre professor e aluno.

Ela se emocionou muito ao falar que a sua maior conquista profissional seria a conclusão do curso superior, mas que apesar disso, se sentia muito realizada com pequenas conquistas diárias, como, por exemplo, quando seus alunos assimilam o conteúdo, iam bem na prova, e também com o carinho que recebia deles, como foi o

caso da festa surpresa de aniversário que recebeu dos alunos no dia anterior à entrevista. Para ela, o maior ensinamento da profissão foi o *“respeito ao ser humano”*.

Sua relação com a escola atual foi descrita como boa, melhor do que com as outras escolas onde passou. Estava há dois anos e meio na instituição e gostaria que a gestão fosse mais próxima das professoras e que buscasse conhecer melhor as necessidades que elas tinham em sala de aula. Também sentia muita competitividade no meio em que estava inserida. Já a comunidade em que atuava, descreveu como heterogênea e vulnerável, e sentia que seria necessário mais incentivo da escola para participação dos pais.

Ela se descreveu como uma professora *“rígida, exigente e detalhista”*, que *“seguia uma linha mais tradicional”* e que apresentava bons resultados com a turma. Acreditava que precisaria explorar mais o lado lúdico em sua prática e ser mais *“brincalhona”*. Preferia trabalhar com terceiros ou quartos anos, e não costumava trabalhar com etapas mais iniciais da alfabetização.

As principais dificuldades que ela enfrentava como professora estavam ligadas à questão estrutural da instituição. Relatou que as salas eram numerosas e pequenas em espaço físico, com cerca de trinta e sete alunos, e que isto acabava limitando o seu trabalho. Também relatou que sentia falta de alguns materiais pedagógicos e acreditava que esta era uma realidade presente em todas as escolas públicas do país. No que se refere à relação com os alunos, a dificuldade estaria na falta de limite e nos comportamentos inadequados que eles apresentavam na escola, mas incluiu que recebia apoio da orientação. Para solucionar tais dificuldade, Mara acreditava que seria necessário um maior esclarecimento das regras escolares para os pais e para os alunos.

Ela acreditava que sua família de origem tinha influência na forma como enfrentava as dificuldades da profissão: *“Bom, a história da cultura da gente, do lar, está presente em nós constantemente. Às vezes, até de uma forma inconsciente, você, às vezes, reproduz o que os pais tavam fazendo”*. Ela considerava seu pai a pessoa de maior referência, que ensinou valores importantes: *“Em primeiro lugar, que a profissão não é comércio, que você deve honrar sua profissão, justamente quando você trabalha com seres humanos, é a tua dedicação ao lado humano, né? Essa questão da dignidade do ser humano, ele me deixou muito claro também”*. O amor pelos estudos também teria sido herdado do pai, assim como o gosto pela poesia, pela literatura e pela música.

Mara disse que nunca pensou em realmente desistir da profissão, porém, se afastou por algum tempo quando casou com seu segundo esposo e foi trabalhar com ele na área de vendas. Disse se arrepender desse afastamento e acreditava que a “paixão” pelo companheiro tenha feito com que ela tomasse tal atitude. Porém, enfatizou emocionada: *“O magistério pra mim é vida [...] jamais vou desistir da profissão e da sala de aula”*.

O dia mais difícil de trabalho que já teve foi quando assumiu aulas extraordinárias em uma turma de terceiro ano e teve problemas de comportamento com os alunos. Segundo ela, precisou subir na cadeira para chamar atenção deles: *“Olha aqui, o negócio é o seguinte, gente: Se vocês pensam que eu vou sair daqui, que eu vou deixar vocês, que eu vou desistir de vocês, vocês podem tirando o ‘cavalinho da chuva’, porque eu não vou! Eu vou ficar aqui! E vocês vão aprender. A gente vai ter que acabar se entendendo”*! Ela relatou que se sentiu exausta nessa ocasião, mas persistiu, pois precisava da remuneração das aulas extraordinárias. Depois de algum tempo, contou que obteve sucesso com o rendimento da turma.

Sua família atual tinha participação na sua vida profissional. Ela afirmou que no momento respeitavam muito mais a sua atividade, já que ela era a mantenedora do lar. Após um dia de trabalho, Mara contou que se sentia com a *“adrenalina a mil”*, que voltava para casa de bicicleta e que isso costumava fazer com ela relaxasse. Atividades físicas, em geral, costumavam ajudá-la a se sentir melhor. Ela gostaria de se matricular em uma academia, mas a situação financeira vinha a impedindo.

Mara disse que imagina que estará se sentindo muito bem no final da carreira. Quer permanecer em sala de aula, pois não se vê em outra prática dentro da escola. Contou que não quer ser uma *“velhinha coroca”*, quer brincar e se soltar com os alunos, se mostrando sempre muito bem-disposta.

A história de Mara abriu inúmeros questionamentos e possibilidades de discussão, a que esse trabalho não se propõe fazer. Aqui, foi percebida a história de uma professora com origem social e cultural completamente diferente das demais, e que cursou magistério por pressão de seu pai, que considerava um curso mais adequado às mulheres. É possível conjecturar que a distância existente no *habitus* de origem de Mara e o *habitus* do grupo social com propensão ao magistério (de baixa posse de capitais) pode ser causadora de desajustes. Para o seu grupo social, eram esperadas – e possíveis, profissões de maior prestígio. Porém, quando se encontrou com o magistério, Mara não apresentou resistências no que se referia ao *habitus*

docente e à cultura escola, ainda que desejasse algo diferente. Ela vive conflitos em sua prática e em sua vida pessoal, mas mantém um discurso de satisfação profissional e projeta, sem titubear, sua carreira em sala de aula.

4.1.5 Vanessa: *“Tem horas que a gente fica refletindo se vale a pena!”*

Quando participou da entrevista, Vanessa tinha 49 anos e era professora de uma escola central de médio porte. Dava aulas de recreação nas oficinas, cobrindo a hora-atividade das regentes e logo assumiria também uma turma de Pré. Quando respondeu ao questionário, estava em outra escola da região, de grande porte. Era formada em Educação Física, além do magistério. Estava há mais de dez anos nas escolas do município e já havia passado por outras da rede particular. Atuava em regime de 1º padrão, mas assumiu aulas extraordinárias. Passou alguns meses a serviço da Secretaria de Educação em um projeto voltado às professoras que trabalham com recreação, porém, não foi possível dar continuidade por questões internas.

Era divorciada e morava com a mãe, a filha e mais alguns familiares em uma residência quitada. Vieram do interior do estado há mais de uma década. A renda mensal familiar compreendia a faixa de três a seis salários mínimos. Era católica, mas apenas frequentava as missas.

Ela considerava sua profissão um *“dom”*. Disse se sentir útil e realizada na função. Lamentava a perda do *“valor”* do professor para as famílias, mas acreditava que precisavam *“construir um mundo melhor”*. Acrescentou: *“Por dinheiro não fica (na profissão). Só quem gostar, quem veste a camisa e quem sabe que quer aquilo e é feliz naquilo, porque senão, não permanece, não!”*

Contou que já tentou outras ocupações além de ser professora, como ter um restaurante e uma loja, mas que nada a satisfazia como a docência. Sua mãe era uma professora aposentada e teria sido sua principal influência em sua escolha pelo magistério. Disse que foi pela admiração à mãe, que era alfabetizadora, que fez com que ela quisesse ser professora desde criança. Posteriormente, no magistério, citou uma professora de Educação Física que serviu como referencial para a escolha de seu curso superior. Também já quis trabalhar em banco, mas logo desistiu quando entrou na faculdade.

Trabalhou como professora de Educação Física nas escolas do município por um tempo, mas depois, a formação específica deixou de ser exigida na rede municipal e qualquer professora da rede passou a poder trabalhar com recreação. Então, ela voltou a atuar como professora regente nos anos iniciais e na educação infantil. Disse se sentir com a mesma *“ânsia e vontade”* de quando iniciou na profissão. Quando questionada sobre a que fator atribui essa satisfação, Vanessa respondeu: *“Eu acho que vem, sei lá... da minha genética (risos)”*! Acrescentou que, como gosta de dar aula, procura nunca desanimar, apesar da desvalorização que sente.

Sua maior conquista profissional estava ocorrendo no momento, mas também já havia ocorrido no passado, quando conseguiu trabalhar em sua área de formação superior. Como estava trabalhando com recreação, conseguia aplicar seus conhecimentos com os alunos.

Contou que a profissão trazia ensinamentos diários. Aprendeu a ser mais atenta e compreensiva com os alunos. Gostava de atuar na área da recreação e também em primeiros anos. Se descreveu como uma professora exigente e animada, que gosta da sala organizada. Sentia que os colegas a viam como uma pessoa alegre e disse: *“O problema a gente deixa pra fora do portão. Vou trazer problema pra escola? Não, não trago, não”*!

As principais dificuldades que enfrentava estavam relacionadas às famílias dos alunos. Queixou-se de os pais estarem formando filhos *“mimados”*, e desta forma, nunca ficavam a favor do professor, que precisava ter *“dedos”* para tratar seus alunos. Ela procurava enfrentar suas dificuldades sendo observadora e fazendo registros de situações que pudessem prejudicá-la como professora. Disse receber apoio da equipe pedagógica da escola, mas achava que a situação só seria resolvida quando os pais se dessem conta da situação que estavam causando. Segundo ela, anos atrás a realidade era um pouco melhor: *“Hoje o pai chega gritando, falando com o professor como se fosse um criminoso [...] A gente não tem mais valor. A gente não tem mais autoridade”*.

Já pensou em desistir da profissão, inclusive no ano anterior. Contou: *“Pensei em fazer outra coisa. Pensei em fazer outra faculdade porque tá desanimador [...] eu não desanimo porque eu gosto da profissão, mas tem horas a gente fica refletindo se vale a pena. Tem muito professor afastado. Tem muito professor com depressão. Tem muito professor tomando ‘tarja-preta’ [...] porque ou você relaxa na profissão, ou você fica doente”*.

O dia de trabalho mais difícil foi quando precisou se reportar a uma “traficante”, mãe de um aluno, que costumava ser grossa com as professoras, pois que ele estava apresentando problemas em sala de aula. Contou que sentiu muito medo, mas no fim, se saiu bem, e essa mesma mãe passou a pedir dicas sobre como proceder em relação ao filho em casa.

A mãe de Vanessa era sua pessoa de maior referência e o principal valor que ela lhe transmitiu foi a honestidade. Quando ficava nervosa com alguma situação profissional, a mãe, que afirmou ser uma “alma positiva”, a aconselhava sobre como proceder. Ela também a orientava: *“Nunca leve problema pro seu trabalho... e nunca traga problema”!* Mas a professora se questionou: *“Não tem como, né? Eu chego em casa e com ela que eu desabafo”.*

Além da mãe, sua filha também participava de sua vida profissional e até a ajudava com alguns afazeres da escola que leva para casa. Após um dia de trabalho, ela disse se sentir *“cansada e esgotada”*, mas que procurava se sentir melhor dedicando tempo a sua família e se *“divertindo com eles”*.

Quando questionada sobre como se imaginaria no final da profissão, Vanessa falou em tom de bom humor: *“Olha, se Deus quiser, eu vou ser uma professora que não vou tomar tarja-preta (risos)”!* Disse que gostaria de ser uma aposentada feliz, que viajasse bastante.

A história da professora Vanessa revelou que ela já chegou à docência mais predisposta à adesão. Era filha de professora e tinha um desejo de seguir a profissão da mãe, já que manifestava admiração. O curso de magistério surgiu sem conflitos subjetivos, porém, em alguns momentos da carreira, pensou em desistir, e até mesmo se afastou da função para investir em outros segmentos. Seu relato indicou a não-linearidade do processo de adesão à docência, que pode ser marcado por pausas e interrupções.

A adesão para Vanessa pareceu ter sido apoiada pela valorização de sua outra formação, Educação Física. As dificuldades que aparentaram ter o potencial de colocar em xeque a sua escolha foram aquelas da ordem do cotidiano do professor, que afirmou serem muito “pesadas”. Quando falou que é preciso “vestir a camisa” para permanecer, pode-se entender como: *“É preciso aderir ao magistério para permanecer”*. Mesmo reconhecendo todas as dificuldades, ela disse *“vestia a camisa”* e sustentou um discurso de satisfação e de engajamento com a profissão.

4.1.6 Ana Maria: *“Hoje em dia me considero uma professora”*

Na ocasião da pesquisa, Ana Maria era professora do Pré I e também atuava nas oficinas cobrindo a hora atividade das professoras regentes, em uma escola central de médio porte. Tinha 34 anos e há cinco atuava como professora da rede municipal. Foi admitida no último concurso público em 2013, mas já havia trabalhado por pouco tempo em uma pequena escola da rede privada. Ela atuava com o requisito mínimo para ingresso no cargo, ou seja, tinha apenas formação em nível médio.

Ela disse se sentir *“contente”* em relação à escolha profissional e que iniciou a vida como professora *“por acaso”*, mas que no decorrer do tempo foi aprendendo e se dedicando, com muitas dificuldades. Acreditava que a docência era uma profissão prazerosa e que, mesmo com os desgastes do dia a dia, tudo compensava ao ver os resultados de seu trabalho. Para ela, o bom professor precisaria compreender as necessidades do aluno e suas dificuldades.

Ana Maria era casada e tinha três filhos, os dois mais novos ainda estudavam na escola em que ela trabalhava. Seu companheiro era vendedor e não chegou a concluir o ensino médio. A família tinha renda de três a seis salários mínimos e moravam em uma residência quitada. A sua família de origem tinha um pequeno comércio na cidade. Quanto aos hábitos culturais, ela costumava ir ao cinema e assistia à programas de variedades, jornais e novelas. Era evangélica desde o nascimento e participava ativamente das atividades de sua igreja.

Quando solicitada a falar mais sobre sua escolha profissional, revelou que sempre trabalhou no comércio da família, mas que tinha o desejo de ter uma ocupação diferente da dos pais. Certo dia, uma amiga de sua irmã foi até a casa da família e comentou que faria o curso de formação de docentes, mas a irmã não se interessou. Ana Maria ouviu a conversa e tomou a decisão de fazer o curso, quando ainda tinha dezesseis anos. Por esse motivo, ela mencionou que foi uma escolha *“ao acaso”*.

Ela não tinha uma intenção profissional específica, apenas sabia que não queria continuar trabalhando no comércio da família. No entanto, de imediato não atuou como professora, apenas fez os estágios obrigatórios. Dez anos mais tarde, por necessidade financeira, começou a dar aulas na rede privada. Relatou que foi um início muito difícil, pois estava há muito tempo afastada da área.

No início da profissão, Ana Maria contou que se sentia *perdida* e que pensou várias vezes em desistir. Segundo ela: *“Hoje em dia, eu vejo assim, nossa! Como eu*

aprendi, né? Aprendi muito, bastante mesmo. Então, hoje em dia, eu me considero uma professora". A experiência que veio tendo ano após ano foi o que fez com que se sentisse, de fato, uma professora.

O sentimento positivo que demonstrou em relação à profissão, segundo ela, era atribuído à superação de uma dificuldade que ela sempre teve: *"Eu já tenho um complexo de inferioridade minha, sabe? Então, hoje em dia, assim, eu sou mais segura"*. A profissão a tornou mais segura e preparada para lidar com algumas situações.

As suas maiores conquistas profissionais estavam associadas ao sucesso do trabalho com seus alunos. A profissão também a ensinou a lidar melhor com seus filhos, o que a tornou mais compreensiva: *"Aqui na escola, a gente olha pelos dois lados. Aqui você tem o lado mãe e o lado professor"*.

Sua relação com a escola era boa, disse ter uma boa comunicação com a equipe. Se descreveu como uma professora responsável e calma. Sentia que tinha dificuldades com o que chamou de "domínio", se comparada a outras colegas: *"É uma dificuldade minha [...] eu tenho um pouco de dificuldade de domínio. Tem aquela professora que já tem aquele domínio, e fala uma vez só as crianças já obedecem, né?"* Ela associava esse fato à sua personalidade, e contou que desde a infância era muito tímida. No início da profissão tinha dificuldade até mesmo nas conversas com os pais e em fazer apresentações em datas comemorativas. Segundo ela, essas coisas passaram a acontecer naturalmente.

Ana Maria vinha atuando na educação infantil desde que iniciou a carreira ali naquela escola, apenas fez substituições no ensino fundamental. Disse ter interesse em atuar em outros anos, porém apenas dali a algum tempo, quando se sentisse mais segura.

As principais dificuldades que vinha enfrentando, segundo ela, estavam relacionadas à sua *"dificuldade de domínio"*. Estava trabalhando com todas as turmas da escola nas oficinas, cobrindo a hora-atividade das demais professoras, e vinha enfrentando conflitos com alunos que chamou de *"crianças difíceis"*. Buscava pesquisar e ler artigos sobre as melhores formas de lidar com essas dificuldades. Já houve situações em que buscou ajuda da orientadora da escola e não foi atendida. Acreditava que seria necessário mais apoio nesse sentido e que as famílias precisariam ser chamadas à escola.

Já pensou em desistir da profissão em dois momentos: logo que assumiu o concurso e começou a dar aula em uma turma de Pré, e em uma situação específica que não relatou. Nos primeiros dias de trabalho, contou que saiu chorando, pensando em realmente desistir. Não considerava um dia em específico o mais difícil, mas afirmou que foram vários.

O principal ensinamento adquirido em sua família de origem foi o respeito, inclusive pelo ambiente de trabalho. Segundo ela, sua família não costumava dialogar muito, eram mais “*fechados*”. As pessoas de referência em sua vida pessoal eram seu marido e seus filhos, que têm participação ativa em sua vida profissional. Também costuma compartilhar suas dificuldades com colegas de trabalho.

Quando tinha dias difíceis no trabalho, disse que procurava passar o tempo com a família para se sentir melhor, conversando e fazendo coisas juntos. Nesses dias, relatou que, muitas vezes, se sentia cansada, exausta e até mesmo frustrada, mas que procurava agir de outra forma no dia seguinte, tentando outros métodos. Contou que se enxerga como professora em sala de aula até se aposentar e que acredita que terá mais experiência, e deseja, apesar de cansada, se sentir animada.

Na história da professora Ana Maria, ainda em início de carreira, é percebido que, apesar de ter iniciado na profissão com alguns conflitos, ela tentava superá-los no cotidiano. Ela desejava ter uma profissão diferente da de seus pais, mas não especificamente o magistério. Chegou à docência porque pode ter essa formação gratuita e em nível médio na sua cidade. Disse sentir o peso das dificuldades em seu cotidiano e procurava novas formas de agir. Ainda que tivesse pensado em desistir, o atravessamento das questões objetivas, no caso, a necessidade financeira, vinha sustentando o processo de adesão.

4.1.7 Marcela: “*Sentir na pele a profissão*”

Marcela, de 37 anos, era professora de uma escola central de grande porte para a cidade. Dava aulas para o 5º ano e também atuava nas oficinas. Tinha apenas um padrão, mas no ano da entrevista pegou aulas extraordinárias. Foi aprovada no último concurso e atuava há quase cinco anos no município. Havia se formado em nível médio há muitos anos, mas nunca atuado. Cursava Pedagogia à distância.

Morava com o marido e quatro filhos, com idades entre oito e vinte anos, em uma residência quitada. Casou ainda adolescente, antes de terminar o curso de

formação docente e logo se tornou mãe. Acabou tendo que interromper o curso no último ano e voltou anos mais tarde, com os filhos ainda pequenos, mas com a mudança na grade curricular, precisou recomeçar o curso desde o primeiro ano. Seu companheiro era pedreiro e microempresário na área e não chegou a acabar o ensino médio. Quando a família se mudou para Guaratuba, com os filhos já maiores, resolveu começar a trabalhar como professora.

Quando pequena, queria ser professora pois se espelhava na mãe, docente da rede estadual de educação. Marcela contou nos questionários que não costumava se arrepender das escolhas que fez em sua vida, mas que não se via trabalhando como professora até se aposentar, e por isso, planejava *“dar outro segmento a sua carreira”*. Tinha interesse na área de Psicologia, mas afirmou que as dificuldades financeiras não permitiriam que ela pagasse uma faculdade.

Acreditava que desde o tempo em que fez o curso de formação docente e de quando acompanhava a mãe nas escolas em que trabalhava, muitas coisas mudaram na educação. Segundo ela, os alunos estavam muito desrespeitosos com os professores e as famílias desinteressadas na vida escolar das crianças. Por esta razão, pretendia mudar de função, mas permanecer na área da educação. No futuro, disse que deseja ficar apenas nos *“bastidores”*.

Contou que o que mudou, da época em que era uma criança e adolescente que queria ser professora para agora, foi que *“sentiu na pele”* que a profissão não é fácil. Disse se sentir desmotivada, pois trabalhava muito na escola e também levava trabalho para casa, sem ver muito *“retorno”* de suas ações. Suas conquistas profissionais estavam ligadas ao reconhecimento, por parte da direção da escola e de pais de alunos, pelo bom trabalho que acreditava fazer.

Segundo ela, a docência a ensinou a ser mais paciente. Contou que quando os filhos eram pequenos, não tinha muita paciência para ensiná-los, mas no momento atual, compreendia que cada criança tinha seu tempo para aprender. Se descreveu como uma professora *“tranquila”*, que não costumava *“se alterar”*.

Suas principais dificuldades no trabalho estavam associadas à falta de recursos materiais para preparar alguns tipos de aula. Ela relatou que o comportamento dos alunos também estava sendo um problema. Procurava resolver essas últimas dificuldades com a ajuda da orientação da escola, muitas vezes, sem sucesso devido à falta de participação das famílias: *“Semana passada foi mandada convocação [...]*

dois alunos dos quatro alunos que eu pedi, simplesmente rasgaram o bilhete e jogaram fora. Então, os pais nem sabem que a escola tá chamando eles...”

Sua família de origem ensinou muitos valores que vinha utilizando na profissão, tais como respeito, amor ao próximo e compaixão. Contou que veio de uma família grande, de sete irmãos, e que todos costumavam incentivar um ao outro. Apenas um deles era professor, mas em nível universitário.

Quando questionada se já pensou em desistir da profissão, Marcela disse: *“Não, desistir não. Não desisto tão fácil”*. Os colegas de trabalho tinham importância na sua vida profissional, pois eles a *“punham pra cima”* quando estava abatida, e era com eles que ela costumava se aconselhar e compartilhar sobre suas dificuldades profissionais. Já com o marido, não tinha esse hábito, pois foi assim que eles *“combinaram”*: *“Problemas do trabalho se resolvem no trabalho. Eu não levo pra casa”*. Algumas vezes, o companheiro chegou a perguntar quando percebeu que ela estava *“cansada ou triste”*, mas ela afirmou: *“Não levo (o assunto) pra frente, porque eu não quero que ele fique trazendo problema do trabalho dele pra casa”*. Para se sentir melhor em relação as dificuldades que enfrentava como professora, procurava passar tempo com a família, em casa ou em passeios.

Sobre como se imaginaria no final de sua carreira, disse que, para se sentir realizada, terá que ter feito contribuições na vida dos alunos. Contou que pretende terminar a faculdade de Pedagogia e fazer uma pós-graduação em Psicopedagogia para atuar na área institucional, pois não se vê atuando como professora no futuro.

Marcela, em início de carreira, demonstrou pouca adesão. Ainda muito jovem, precisou se afastar dos estudos, e apenas retornou com os filhos maiores. A docência surgiu como uma possibilidade de contribuir com a renda da casa, devido à necessidade financeira da família. Ela relatou viver os conflitos da profissão e que isso a impulsionava a pensar em outras possibilidades fora da sala de aula, já que não se imaginaria como professora no futuro.

4.1.8 Mariana: *“Não estou disposta a me cansar tanto!”*

Mariana, de 24 anos, era professora do 1º e do 2º ano em uma escola periférica de médio porte, situada em um balneário. Foi admitida como efetiva no último concurso público há cerca de quatro anos, mas antes disso, trabalhava como

estagiária em CMEIs. Nos dois últimos anos pegou aulas extraordinárias na mesma escola em que estava lotada.

Na ocasião em que respondeu ao questionário estava solteira e morava com seus pais. A mãe, diarista, não chegou a completar o ensino fundamental. O pai, com a mesma escolaridade, trabalhava como eletricitista. A família tinha renda de três a seis salários mínimos e todos colaboravam para ela. Moravam os três em uma residência quitada na região em que ela trabalhava.

Do momento em que preencheu o questionário até a entrevista muitas coisas mudaram na vida pessoal de Mariana. Ela casou e estava grávida de três meses. Eles moravam na casa de seus pais, em quatro pessoas e, em breve mais o bebê. Porém, haviam ganhado um terreno e iriam começar a construir sua casa ali mesmo na região. O companheiro trabalhava em uma marcenaria e tinha cursado até o ensino médio.

Fez o magistério no curso de formação de docentes da cidade e, desde essa época, trabalhava como estagiária, até que, quando concluiu, foi logo aprovada no concurso público. Encontrava-se há mais de quatro anos no cargo efetivo na mesma escola. Logo após acabar o magistério, ingressou no ensino superior, na faculdade particular da cidade e fez o curso de Pedagogia na modalidade presencial. Ainda não havia feito pós-graduação.

Ela dizia ter hábitos de ir a shows musicais e ao cinema enquanto estava solteira. Tinha costume de ler livros de vários gêneros. Era católica desde o nascimento, mas apenas frequentava as missas com a família.

Ao responder ao questionário, Mariana disse gostar parcialmente das atividades que desempenhava como professora. Preferia dar aulas para turmas de alfabetização. Sobre a escolha profissional, disse gostar da docência, mas que esta era uma profissão muito *“desgastante mentalmente”*. Relatou se sentir impotente quando não conseguia atingir seus objetivos com relação aos seus alunos. Ela considerava que o bom professor seria aquele que estaria *“disposto a deixar suas certezas e reconstruir-se”*, e afirmava que não existiria uma *“fórmula”*, pois cada criança era uma. Para ela, o trabalho do professor tem se tornado maçante, pois a família tem deixado para ele muitas responsabilidades.

Mariana contou que se tornou professora por falta de opção, pois na cidade não há muitas oportunidades. Em suas palavras: *“Era o único curso que eu sabia, que se eu quisesse, eu teria um emprego. Eu precisava de um emprego e eu não queria*

abandonar a escola". Ela disse que gostaria de ter feito um curso na área da saúde, ou então, seguido o que afirma ser um sonho: ser arqueóloga.

Para ela, muitas coisas se modificaram desde o início da profissão. Ela afirmou viver um processo de *"desencantamento"*: *"Eu tinha uma ideia encantada da educação, que não é a real"*. Contou que antes se sentia mais animada e tinha mais ideias para as aulas. Atribuiu isso às dificuldades que tinha com salas cheias, aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos e às muitas questões familiares encontradas entre os discentes. Também pontuou a falta de incentivo do governo para a categoria e o excesso de trabalho como sendo pontos negativos.

Sua maior conquista profissional era quando conseguia fazer um trabalho em sala de aula e ele dava certo. Relatou que a profissão a ensinou a valorizar mais as pessoas e compreender as diferenças.

Ela iniciou como estagiária da rede há aproximadamente oito anos. A relação que tinha com a escola atual, segundo ela, era boa. A escola em que lecionava no momento foi a primeira escola que ela havia atuado. As experiências anteriores foram em CMEIs.

Mariana se descreveu como uma professora que procurava respeitar as particularidades dos alunos e disse ser uma boa ouvinte, mas relatou que sentia que já foi mais *"amiga dos alunos"* e que, no momento, a relação com eles, de um modo geral, estava mais difícil. Disse estava ficando cada vez menos criativa e que isso é algo que *"acaba pegando qualquer professor"*. Considerava isso um grande defeito, pois queria se sentir mais empolgada e trazer coisas novas para as aulas, mas estava vendo que não conseguia mais.

Ela sentia que os pais poderiam ser mais participativos e que tinham apenas o hábito de criticar. Sobre a sua principal dificuldade, disse não ter dúvidas de que era a falta de limite dos alunos e que perdia muito tempo das aulas resolvendo questões relacionadas a comportamento/indisciplina. Costumava receber auxílio da equipe pedagógica nesses momentos, mas acreditava que para sanar o problema, seria necessária uma maior participação da família na vida escolar dos alunos.

Mariana contou que os ensinamentos da sua família de origem não influenciavam na maneira como ela procurava enfrentar as dificuldades da docência. Pontuou que os pais não possuíam escolarização elevada e também não se envolviam em questões relacionadas à escola. Porém, recordou que sua mãe costumava dizer que ela precisava estudar para ser *"alguém na vida"*.

O maior ensinamento que ela recebeu de sua família, foi transmitido pela mãe, que era sua principal referência. Ela dizia que os filhos deveriam buscar *“ser algo a mais”*, para ter uma vida diferente da dela, que enfrentava problemas familiares em relação ao cônjuge. Foi através desse ensinamento que Mariana relata que nunca quis parar de estudar.

Ela já pensou em desistir várias vezes da profissão, mas se mantinha como professora pois necessitava da remuneração. Demonstrou certa angústia ao narrar a situação: *“Quando eu venho pra escola só por causa do salário que eu preciso no mês, eu acho isso horrível de pensar. Mas, às vezes, você tá tão esgotada, quando você vê que não consegue fazer o que você pretende, que não tá adiantando... que, às vezes, vem por causa do trabalho mesmo, e não por causa do prazer”*.

Disse se sentir cansada após um dia de trabalho, ainda mais quando não consegue atingir seus objetivos. Segundo ela, seria esse cansaço contínuo que fazia com que o professor começasse, com o tempo, a ficar desanimado. Para ela, o dia mais difícil de trabalho foi quando recebeu um aluno com necessidades especiais e precisou destinar atenção exclusiva a ele e não conseguiu *“dar aula”* naquele dia e ainda ouviu reclamações da mãe dele.

Mariana costumava compartilhar seus problemas de trabalho com uma amiga, professora de outra escola, com quem também *“trocava ideias”*. Seu atual companheiro participava, costumava dar conselhos e ouvi-la em relação aos seus problemas profissionais. Já com a mãe não costumava conversar. Para se sentir melhor após um dia de trabalho, ela procurava ouvir música e relaxar sozinha: *“Deito no tapete e faço de conta que não existe mais nada”*.

Sobre seu futuro como professora, ela disse que não pretende ficar muitos anos na área. O motivo seriam as dificuldades da profissão, que afirmou estarem cada vez maiores. Também não aconselharia ninguém a seguir carreira como professora. Caso fique na área, desejaria que fosse em outro segmento, como, por exemplo, professora de História na rede estadual. Ao supor continuar como professora na rede municipal até a aposentadoria, afirmou: *“Se por alguma hipótese eu ficasse, eu acredito que eu vou estar muito cansada, e eu não estou disposta a me cansar tanto”*.

Ela relatou que, no momento, não conseguia mais cuidar da sua aparência física como antes, pois não tinha mais ânimo. Disse se incomodar muito com a situação em que se encontra. Segundo ela, a situação piorou quando aumentou a carga horária na escola: *“Isso já faz mais de um ano que eu venho assim, me*

arrastando. Por isso que eu acho que é muito perigoso. Eu não quero ser uma professora assim, eu não quero ser uma pessoa assim... acomodada. Mas cada vez eu me sinto mais dessa maneira”.

O discurso apresentado por Mariana revelou uma professora vivendo o auge dos conflitos profissionais no início da carreira docente. Ela não pareceu enxergar no seu cotidiano uma solução para os problemas, tampouco perspectivava uma melhora em relação ao que sente pela docência. O que a sustentava pareceu ser a necessidade financeira, acentuada pela falta de outras opções, condição que já a acompanhava desde o ingresso no curso de formação. Ficam possibilidades para a discussão do discurso de Mariana: Ela poderia, com a ação do tempo, aliada à influência das questões objetivas, ir aderindo à docência e encontrando satisfação profissional; ou então, ela poderia deixar a profissão, neutralizando as forças que impulsionam o processo de adesão; ou ainda, não conseguindo deixar a profissão, poderia manter-se sem aderir à docência e, conseqüentemente, estar envolta a um sofrimento que inviabiliza a satisfação profissional.

4.1.9 Jaqueline: agora “*profe, professora, pro*”

Jaqueline tinha 23 anos e trabalhava numa pequena escola na região periférica de Guaratuba. Quando respondeu ao questionário, ela atuava nas oficinas, cobrindo a hora-atividade das demais professoras. Ela estava há quatro anos como professora efetiva na rede e atuava em regime de primeiro padrão com duplicação de carga-horária na mesma escola. Fazia dois anos que havia saído do CMEI e foi para a escola.

Quando participou da primeira etapa da pesquisa, a professora morava com os pais e um irmão mais novo na residência da família, já quitada. A mãe também era professora da rede municipal em uma escola próxima, o pai trabalhava na área de telefonia. A família tinha renda de três a seis salários mínimos mensais e todos contribuíam com ela. No momento da entrevista, ela já estava casada. O seu companheiro trabalhava na área de telemarketing e cursou até o ensino médio. A renda do casal compreendia a faixa de um a três salários mínimos e moravam em uma casa financiada.

Ela cursou magistério e atuou por algum tempo como estagiária nos CMEIs. Quando acabou o curso, logo ingressou na faculdade de Pedagogia na modalidade à distância, que ainda estava cursando.

As atividades culturais de Jaqueline estavam principalmente ligadas à religião. Costumava frequentar shows gospels com a família e tinha hábitos religiosos frequentes, já que os pais de seu companheiro atuavam como pastores. Ela gostava de ler livros religiosos e aprendeu a tocar teclado com o marido. Frequentava grupos na igreja e lá também trabalhava com práticas de ensino.

Dois meses antes da entrevista, Jaqueline havia assumido sua primeira turma como professora regente. Ela permaneceu nas funções de arte e recreação em um período e no outro dava aulas para uma turma de segundo ano. Ela se mostrou entusiasmada, apesar de no questionário ter enfatizado os pontos negativos da profissão. Contou que recebeu a notícia de que assumiria a turma no dia de seu aniversário, após uma professora ser remanejada para outra escola, e brincou dizendo que foi um “*presente*” da sua diretora.

Ao falar sobre sua escolha profissional no questionário, Jaqueline disse estar satisfeita, pois considerava maravilhoso “*somar e contribuir com a formação do cidadão*”, ver seu desenvolvimento e poder ajuda-lo nas dificuldades e nas alegrias. Porém, enfatizou que é uma profissão muito cansativa, que exige que o professor se renove constantemente,

Para ela, um bom professor seria aquele que se preocupa com o desenvolvimento dos alunos, busca novas metodologias de trabalho, tem paciência e amor. Em sua visão, ele seria um “*agente transformador da sociedade*” cujas ações refletiriam no futuro. Após assumir a turma de segundo ano, sua opinião teria se confirmado.

A escolha pela docência foi influência direta da mãe, porém, relatou que sempre quis fazer magistério, desde pequena. Em casa, participava muito da rotina de professora da mãe, vendo-a corrigir cadernos, fazer apresentações, etc. O magistério foi a porta de entrada para a docência aos 14 anos: “*Então, fiz o magistério, já comecei com estágio e não parei mais*”. Segundo ela, não via a hora de acabar os anos finais do ensino fundamental para poder ingressar no curso de formação de docentes. Nunca pensou em fazer outra coisa, até chegou a trabalhar como vendedora em época de temporada da cidade, mas que afirmou que se fosse para seguir na área não se “*encaixaria*”.

Para Jaqueline, desde que se tornou professora, algumas coisas mudaram para melhor. Ela disse que começou a ter muito mais segurança. A origem de sua satisfação estaria nos alunos, independentemente do que pudesse ocorrer de negativo no ambiente de trabalho, são eles que garantem boas experiências ao professor.

Sua maior conquista profissional foi a turma que havia assumido. Contou que costumava fazer relatos, algumas vezes emocionada, para as colegas sobre as novas experiências que estava tendo: *“Eu vou correndo contar pra Adri, né? Porque a gente é mais próxima. Tipo: ‘tal aluno fez tal coisa...’ Parece que pra elas nem é tudo aquilo [...] Igual esses dias, eu me emocionei, porque tem um aluno bem pequenininho e eu fui passar uma atividade e ele ficava: ‘vai e volta, vai e volta’, contando nos dedos. Eu achei lindo aquela atitude dele, porque eu não tinha ainda essa vivência, né? Tipo, de passar um conteúdo e ajudar e ver outro jeito dele aprender”*.

O maior ensinamento que a docência trouxe foi a paciência. Ela também aprendeu a ser mais *“humana”* e a perceber quando um aluno não estava bem. Relatou que a sua relação com a escola em que estava era muito boa. Foi muito bem recebida quando chegou, há dois anos. As colegas ajudaram com planejamentos e a auxiliaram com a dinâmica da escola. Segundo ela, não chegou a ter problemas no CMEI, mas como sempre atuou lá, desde o tempo do estágio, as coisas começaram a ficar *“cansativas”*. Acreditava que o fato de haver mais de uma professora em sala nos CMEIs, às vezes, poderia ser algo negativo. Atribuiu a ida para a escola ao desejo de ter novas experiências, aos conselhos da mãe e às dificuldades que vinha tendo no CMEI. Acreditava que lá, tudo era mais *“coletivo”*, enquanto que na escola, as professoras tinham responsabilidades mais individuais.

Se considerava uma professora calma, que gostava de ajudar os alunos. Acreditava que as colegas a viam como uma pessoa organizada, que não entrava em sala sem ter algo planejado, pois acreditava que ainda não tinha experiência para improvisos. Costumava pedir ajuda para as colegas e para a coordenação. Sentia que precisava melhorar nos aspectos metodológicos e trazer coisas novas para a turma: *“Sair do tradicional, talvez? Acho que é isso...”*

A etapa que mais gostou de atuar até o momento da entrevista foi a da alfabetização. Contou que percebeu uma grande diferença entre o CMEI e a escola: *“Eles acham que a gente tá lá mais pra cuidar, né? Por exemplo, era mais cobrança: ‘Ah, não foi trocado meu filho. Perderam a roupa do meu filho’. Ninguém chegava*

assim e perguntava: Que projeto que tão fazendo? Que atividade foi feita hoje?” Na escola, disse se sentir “mais professora”. Em suas palavras: “Tanto na creche, como na rua, a gente era visto como tia, né? Tia da creche é da creche. E aqui é tudo: Profe, professora, pro [...] Eu achava até engraçado, eles chamando assim, de pro.”

Jaqueline acreditava que suas principais dificuldades estavam relacionadas aos alunos com dificuldade de aprendizado. Disse que a sua falta de experiência vinha atrapalhando para que ela encontrasse recursos para trabalhar com alunos que estavam *“patinando”*. No CMEI, as dificuldades eram outras, segundo ela, lá trabalhavam mais atividades voltadas ao desenvolvimento da criança, não tanto pedagógicas.

As novidades trazidas pela escola vinham demandando muita ajuda da equipe pedagógica da escola, na superação de dificuldades: *“Tanto que no conselho de classe eu falei: ‘Eu nunca fiz conselho de classe. Eu não sei nem o que tem que falar’. E elas me ajudaram bastante”*. Ela acreditava que para resolver, precisaria de união de todos da equipe em prol do aluno.

Jaqueline até o momento não havia pensado em desistir da profissão. Após um dia de trabalho, disse que se sente cansada, *“mas com a mente, assim, sempre com alguma coisa engraçada pra contar que aconteceu na sala”*. Seu dia de trabalho mais difícil foi quando um de seus alunos perdeu a mãe. A criança estava muito triste e ela, enquanto professora, tentou ajudar de todas as formas possíveis.

A pessoa de referência para a sua vida pessoal e profissional era a sua mãe. Contou que admirava a história de vida dela, pois teria tido uma infância sofrida e não pode estudar no *“tempo certo”*. Já adulta, a mãe começou a trabalhar com serviços gerias em uma creche religiosa, até que fez magistério e se tornou professora. Segundo Jaqueline, lá todos aconselharam a mãe a seguir carreira docente: *“Vai estudar, que você tem jeito pra professora! A cozinha não é teu lugar”*. Falou, orgulhosa, que ela retomou os estudos e fez magistério, Pedagogia e estava fazendo pós-graduação.

A mãe também era pessoa que mais a apoiava com relação às dificuldades profissionais. Também contava suas experiências para o companheiro: *“Agora (conto) pro marido, mas ele não dá muita bola. Acho que ele não se acostumou ainda com a ‘ladainha’. Às vezes, quando eu falo ele tira sarro, em vez de dar força, né? Dá risada da minha cara (risos)”*.

No tempo livre, Jaqueline costumava ir à igreja com o marido e visitava os pais. Segundo ela, quando encontra a mãe: *“A nossa conversa é tudo de escola, então, é meio difícil (risos)”*.

Ela disse se imaginar no final da profissão com muita experiência, sem as dificuldades que vinha enfrentando. Espera ser como a mãe, motivada e que sempre buscando coisas novas para levar para os alunos.

Jaqueline já chegou à docência sem um sofrimento significativo em relação à escolha profissional. A experiência de sua mãe na profissão e a familiaridade com a cultura da escola despontaram como fatores facilitadores desse processo. Ela estava entrando em contato com os conflitos da profissão, mas ainda preservava um discurso positivo de motivação. Estava bem no início da carreira e se sentiu motivada ao assumir uma turma na escola em que pode trabalhar de forma mais individual, diferentemente do CMEI, onde vinha dando sinais de insatisfação. Dessa forma, afirmou querer continuar na área e projetava seu futuro como professora.

4.1.10 Gislaine: A “aceitação” do magistério

Gislaine, de 35 anos, estava há quatro como professora efetiva na rede municipal. Quando respondeu ao questionário, estava em um CMEI central, mas pediu remoção e estava há três meses em uma escola central de médio porte. Era professora do 1º e do 2º ano, tinha um padrão e assumiu aulas extraordinárias. Foi aprovada no último concurso, mas em 2000 já havia assumido o cargo de professora, do qual pediu exoneração cerca de um ano depois. Ela explicou que em seu primeiro concurso, ainda não havia *“aceitado o magistério”*. Quatorze anos depois, foi aprovada novamente e disse ter finalmente *“aceitado”* a profissão. Se considerava satisfeita profissionalmente, apesar de mencionar muitos *“empecilhos”*.

Ela era casada e tinha um filho de 13 anos. Seu marido era policial militar e tinha o ensino superior completo. A família vivia em uma residência quitada e tinha renda na faixa de seis a nove salários mínimos. No momento da entrevista, ela cursava Pedagogia à distância, mas já tinha formação superior em Matemática. Suas atividades culturais eram restritas.

O ingresso no curso de formação docente se deu pois Gislaine não queria parar de estudar e não havia outras possibilidades na cidade. Quando acabou o curso, começou a trabalhar em um escritório de contabilidade. Na ocasião do primeiro

concurso, deixou o emprego anterior, mas se sentiu muito mal acolhida pela instituição em que foi lotada. Era um CMEI e a diretora teria imposto regras de uma forma que a deixou incomodada. Então, não teria conseguido se adaptar e *“aceitar”* o magistério nesse primeiro momento e acabou voltando para a área contábil. Considerou também que, como era muito jovem, a *“imaturidade”* pode ter tido um peso na decisão de deixar o cargo.

Ela gostaria de ter seguido a área da contabilidade, mas como não conseguiu, começou o curso de Matemática, pois era o que mais se aproximava entre as possibilidades que tinha. Quando o último concurso foi aberto, revelou que se sentiu em dúvida se prestaria para o cargo de professora ou para o de técnico administrativo. Como considerou a concorrência, optou pelo de professora novamente, pois precisava de um emprego efetivo, já que não *“havia mais campo na contabilidade”* para ela. Decidiu sair do CMEI e ir para a escola, pois era uma possibilidade melhor de exercer sua formação em Matemática.

Acreditava que o bom professor precisaria levar em conta a história do aluno e as suas diferenças. Relatou que em sua sala tinha muitos alunos com situações delicadas e que exigiam dela inúmeros esforços. No início da profissão, em 2000, disse que se sentiu frustrada, e que o magistério *“não era para ela”*. Quando retornou, disse que se sentiu muito bem acolhida e entendeu *“que o melhor caminho era ser professora”*.

A docência a ensinou a *“ser mais humana”*. Segundo ela, seria necessário deixar os problemas do lado de fora da escola, e que ali dentro precisaria ser *“outra pessoa”*. Gislaine se descreveu como um professora *“tradicionalista”* e calma, que ainda tinha alguma dificuldade em lidar inovações. Acreditava ser discreta em seu ambiente de trabalho e não costumava *“interagir muito”* com os colegas.

A principal dificuldade que enfrentava em seu cotidiano estava ligada ao comportamento dos alunos. Relatou que estava sendo difícil fazer com que eles tivessem uma conduta *“adequada”* na escola e em *“colocar limites”* neles. Estava tendo apoio dos pais e da equipe pedagógica da escola para resolver a questão. Acreditava ser importante que os pais acompanhassem as aulas e vissem como os filhos agem em sala de aula.

Para Gislaine, sua família de origem não teve influência na forma como ela procurava enfrentar suas dificuldades na profissão. Ela acrescentou que seus pais tiveram oportunidade de estudar, mas não teriam avançado nos estudos. Seu pai era

motorista e sua mãe dona de casa. Acrescentou que, quando procurava desabafar com os pais, eles a aconselhavam a deixar a profissão, fato que teria acontecido quando deixou o concurso anteriormente: *“Então, aquilo ali foi minando, né? Chegou uma hora que eu falei: Vou sair mesmo”!*

Os principais ensinamentos transmitidos por sua família de origem estariam relacionados ao trabalho, *“que se deve trabalhar sempre, não importa onde, e ser feliz na função”*. Seu pai, segundo ela, não media esforços para o trabalho.

Após um dia de trabalho, ela contou que se sentia cansada, mas apenas fisicamente, pois internamente, disse se sentir realizada. Sentia falta do carinho das crianças quando não tinha aula. O dia de trabalho mais difícil foi o primeiro no CMEI, quando assumiu pela primeira vez o cargo. Relatou: *“Eu queria pular pela janela e ir embora... ou chorar junto (com as crianças)”*. Na ocasião, suas colegas diziam que iria acabar se acostumando com aquilo e que daria tudo certo.

Costumava compartilhar sobre seu trabalho com o marido, que a ouvia e aconselhava. Para se sentir melhor em relação as dificuldades que vinha enfrentando, gostava de viajar com a família. Disse que quando volta, se sente renovada.

Gislaine contou que no final de sua carreira não espera estar em sala de aula. Observou que em sua escola que professoras em final de carreira estavam em desvio de função e espera que aconteça o mesmo com ela, pois afirmou que a realidade da sala de aula estava cada vez mais difícil e que tenderia a piorar.

A história de Gislaine no que se refere ao processo de adesão foi bastante reveladora e demonstrou a sua não linearidade. Ela não queria ser professora e resistiu à adesão até quando foi possível, porém, em dado momento, atravessada pelas questões objetivas, características de seu grupo social, retornou às salas de aula. Nesse segundo momento, tinha conduta e sentimentos completamente diferentes. Quando ela falou em “aceitar” o magistério, demonstrou uma propriedade do processo de adesão, de anular as resistências em relação à aceitação da profissão, reduzindo, assim, o sofrimento subjetivo.

4.1.11 Algumas sínteses

Após o relato do percurso de dez professoras foi possível perceber que o tempo é um forte fator de adesão ao magistério. As professoras que estavam em início de carreira, ora apresentavam um desconforto por não saber o que fazer, e ora, uma

empolgação por se sentirem motivadas em sua nova profissão, após aprovação em concurso público. A convivência com outras professoras na família pode ser um indicador da motivação de algumas, pois já possuem informações sobre a docência, suas dificuldades e realizações, o que pareceu facilitar esse início para algumas e, conseqüentemente, favoreceu o processo de adesão.

Outro dado que chamou a atenção foi que, para o caso daquelas que estão há mais tempo na carreira, foi identificado um discurso mais pessimista em relação à docência. Mesmo aquelas que dizem se sentir satisfeitas, de maneira geral, foi constatado um certo ajustamento às condições objetivas (BOURDIEU, 2007d) perceptível em dois sentidos. Primeiro que a formação para a docência apareceu para muitas como a única opção de estudo gratuito e com rápida inserção no mercado de trabalho oferecida na cidade em que moram. O segundo sentido percebido foi que, por questões financeiras, permanecer na docência, mesmo que com algum descontentamento, ainda é mais rentável do que outras profissões. Nesses casos, então, as condições sociais e objetivas atuam de forma a moldar as aspirações e desejos, de modo a adaptá-los ao “sentido da realidade e sendo das realidades que faz com que, para além dos sonhos e das revoltas, cada um tende a viver ‘de acordo com a sua condição’” (BOURDIEU, 2007b, p. 91).

Nas situações em que foi proferido um discurso de satisfação profissional, foi identificado também um certo capital a mais em relação às colegas, sobretudo no caso em que um curso de nível superior (Educação Física) foi motivo para convite para trabalho fora da escola com formação de outras professoras. Mesmo que essa experiência tenha ocorrido por um curto período de tempo, concedeu à professora reconhecimento e valorização por parte de suas colegas.

Paralelamente a essas questões, menciona-se também algo bastante recorrente em todas as falas aqui apresentadas: as queixas em relação às condições de trabalho se concentraram na dificuldade com crianças consideradas difíceis e indisciplinadas e na falta do apoio das famílias para resolução desses problemas. Assim, as famílias são responsabilizadas pelo problema de uma forma bastante genérica, o que já foi denunciado com frequência em outras pesquisas acadêmicas (PATTO, 1999).

Por fim, destaca-se o forte envolvimento religioso das professoras que ocorre, muitas vezes, como opção de lazer em uma cidade com pouca oferta de outras opções.

5 ADESÃO AO MAGISTÉRIO NA RELAÇÃO COM HABITUS, SOCIALIZAÇÃO DOCENTE, CULTURA DA ESCOLA, CONDIÇÕES DE TRABALHO E TEMPO DE CARREIRA

5.1 HABITUS E CAMPO

Habitus, tema que se apresenta como um alicerce do que foi investigado nesse trabalho, vai ao encontro de responder a uma antiga questão da Sociologia, a da dualidade teórica entre indivíduo e sociedade. As professoras de Guaratuba estão inseridas em um campo, o educacional, e dentro deste, movimentam-se em conformidade com a posse de capitais valorizados por esse campo. A relação entre o *habitus* e o campo é o que permite avançar no entendimento do individual e do coletivo, das particularidades destacadas pelas histórias pessoais em interação com o *habitus* de um determinado grupo social e profissional.

Em estudos como o de Elias e Bourdieu, a ideia de um *todo relacional* é sustentada e explica a vida social. Esses autores, de forma separada e com suas próprias trajetórias, apresentam em suas produções inúmeras aproximações. Para eles, com a superação teórica da dualidade indivíduo e sociedade, é possível conceber uma interdependência entre a realidade exterior e a singularidade de cada agente, o que é um instrumento bastante útil para o estudo em questão.

Em *A Sociedade dos Indivíduos*, Elias (1994) defende com seus questionamentos que sociedade e indivíduos não existem um sem o outro, e, estando juntos, se complementam. Segundo ele, a sociedade pode ser considerada uma rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação às outras. Ainda que em meio a uma grande multidão, cada indivíduo faz parte de um determinado lugar e tem uma história própria e, de acordo com a função que desempenha, podem ser previstas as suas possibilidades dentro da sociedade.

Todos os indivíduos estão inseridos neste *complexo funcional de estrutura bem definida*, porém, isto não é algo explícito. A ordem invisível dessa forma de vida em comum, que não é diretamente percebida, oferece uma gama mais ou menos restrita de funções e modos de comportamento possíveis ao indivíduo (ELIAS, 1994). Dessa relação de interdependência surge o conceito de *habitus* ou composição social, que, para Elias, é o solo onde brotam as características pessoais dos indivíduos, e que faz com que eles se difiram dos outros membros da sociedade. Porém, há pontos em

comum que surgem da linguagem compartilhada deste indivíduo com os outros. Quanto mais diferenciada for uma sociedade, mais camadas entrelaçadas terão no *habitus* de seus membros, permitindo maior diferenciação entre eles.

Já utilizado em outros momentos pela Filosofia, o termo *habitus* para Bourdieu foi usado para o estudo do modo de engendramento das práticas sociais. Em sua trajetória, ao trabalhar com a noção de *habitus*, deu a ela uma nova interpretação e elaborou o que pode ser chamado de uma *filosofia disposicional da ação* como propulsora dos esquemas de percepção e apreciação, socialmente constituídos e individualmente incorporados (WACQUANT, 2002).

Na visão de Bourdieu buscava-se deixar uma certa compreensão da Filosofia, mas sem que fosse anulado o agente em sua verdade de operador prático de construções de objeto (BOURDIEU, 1989b). *Habitus* é um conceito que tem íntima associação ao de campo (que se refere à sociedade e aos espaços sociais), pois o primeiro é estruturado a partir da posição que o agente ocupa no segundo.

Uma vez que indivíduos e sociedade são inseparáveis, individual e o coletivo são igualmente complementares. Assim, o *habitus* é social, mas também tem seu componente individual e, em uma via de mão dupla, assegura que a realidade objetiva seja interiorizada da mesma forma com que a subjetividade seja exteriorizada.

Essas considerações teóricas não poderiam, de modo algum, ser ignoradas na investigação aqui proposta. O *habitus* das professoras é produzido a partir das condições materiais de existência. Assim, as suas práticas e as formas como enxergam a profissão são o produto da relação dialética entre uma situação objetiva e o *habitus*. Dito de outra forma, comportamento e ação têm relação com as estruturas e condicionantes sociais em que estão inseridos. Nas palavras do autor, *habitus* é definido como um:

Sistema de disposições duráveis, estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestrados, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1983b, p.61)

O grupo de professoras apresenta certa homogeneidade em seu *habitus*. Isso ocorre devido ao processo de internalização da realidade objetiva do grupo social ao qual pertencem. O *habitus* confere a um grupo características e peculiaridades que lhes são próprias e que servem de matriz para o funcionamento do grupo, podendo

ser observados nos modos de sentir, perceber, fazer, pensar de seus agentes, pois eles tendem a incorporar as mesmas disposições. Isso explica o fato de terem sido percebidas nas professoras entrevistadas, exceto na professora Mara, características e experiências de socialização muito parecidas entre si. Essa compreensão levou à consideração de que no *habitus* do grupo se mantinham, de um modo mais geral, certas tendências em relação à escolha profissional e às maneiras de viver a profissão.

O *habitus* está no princípio do encadeamento das ações dos agentes, mas não pode ser considerado resultado de uma intenção estratégica, racional e consciente. Trata-se da ideia de uma “*orquestra sem maestro*” usada por Bourdieu (BOURDIEU, 1983b). As ações ocorrem sem a intenção dos agentes e dos grupos, e o *habitus* age de maneira quase que imperceptível, portanto, o agente não escolhe esta ou aquela direção de forma consciente.

Ainda que haja a ausência de intenção, existe dentro do *habitus* uma certa margem de atuação do indivíduo. As estruturas são, sim, determinantes, porém, o agente pode agir e mediar num processo em que há diversidade na homogeneidade. Essa pequena margem de atuação dentro de um campo explica a tendência mantida pelas professoras em relação ao seu grupo social e à história familiar.

Foi a complexificação da sociedade que fez certos setores se tornarem relativamente autônomos e fossem se especializando. Isso permite trazer para discussão o conceito de campo, intimamente relacionado ao de *habitus*. De acordo com Nogueira e Nogueira (2009), o campo é entendido como um espaço de posições sociais em que ocorre a produção e o consumo de bens. Como uma consequência, há lutas pelos bens produzidos nele e por uma hierarquia no seu interior.

As disposições do *habitus* são duráveis, mas não imutáveis e comandarão novas disposições a serem incorporadas. O *habitus*, então, atua como uma predisposição, que tem potencial de movimentação dentro de determinado campo. É essa movimentação que faz com que o campo seja um espaço social de lutas e disputas por capitais.

A noção de campo pode ser entendida como um campo de forças e de lutas, cujo objetivo é a transformação do próprio campo (BOURDIEU, 1983a). Dito de outro modo, o campo é um lugar de constantes disputas e de jogos de força. Nele, há um modo de funcionamento próprio, diferente do de outros campos, em que regras

necessitam ser seguidas, caso contrário, o ingresso e a permanência de um agente estarão inviabilizados.

Nesta relação de poder, há aqueles que detêm, ainda que de forma mais ou menos completa, o monopólio do capital específico do campo. São esses que lutam por sua conservação e defendem uma *ortodoxia* diante de possíveis crises instauradas por aqueles que possuem menos capital. Tratam-se de investidas heréticas, a *heterodoxia*, que fazem com que os dominantes do campo precisem se posicionar para defendê-lo (BOURDIEU, 2003).

Os agentes incorporam o funcionamento e a lógica do campo, que aparecem como disposições e que são interiorizadas como *habitus*. Isso explica o fato dos agentes dentro de um campo apresentarem semelhança nos seus gostos, crenças, expectativas, aspirações. Além disso, uma gama de possibilidades esperadas para o grupo pode ser prevista. A exemplo, temos a inclinação das professoras da rede municipal de Guaratuba a valorizarem aspectos religiosos e de esforço pessoal em sua prática profissional. Os resultados dos questionários e, posteriormente, o conteúdo das entrevistas mostraram que, para elas, a fé, a religião e o amor próximo precisariam pautar as suas ações cotidianas. O esforço pessoal, também muito valorizado e difundido, pode ser decorrência da trajetória de suas famílias, que na expressiva maioria são de trabalhadores manuais com profissões que exigem pouca especialização acadêmica, mas que possibilitou a elas acesso a maiores níveis de escolaridade, em comparação a seus pais e avós, como já foi afirmado anteriormente.

O que está em jogo no campo são os capitais que circulam nele. O valor desses vai depender das características do grupo. Será a posse desses capitais que dará aos agentes maior ou menor influência diante dos outros. Dentro deste contexto, manter a posição que têm ou melhora-la, no sentido de ter mais poder, acaba se tornando um objetivo dos agentes. Esse ingresso no jogo e nas dinâmicas de funcionamento do campo, Bourdieu chamou de *illusio* (AGUIAR, 2017).

Os capitais circulantes nos campos teorizados por Bourdieu apresentam uma ideia muito mais ampliada do que aquela que associa a relação de dominação a aspectos puramente econômicos. Para o autor, esses capitais são de três ordens: o econômico, social e o cultural – este último é decisivo no sucesso e no fracasso escolar, e conseqüentemente, interfere nas escolhas profissionais.

A posse de instrumentos de dominação tem a ver com uma herança cultural, que é transmitida aos herdeiros sob a forma de um *capital cultural*. Ao se debruçar no

estudo sobre o desempenho escolar, Bourdieu retirou o sucesso escolar da condição de dom natural e o colocou como resultado da transmissão de uma bagagem e de um privilégio em relação a cultura valorizada na escola (BOURDIEU, 2007a).

Para Bourdieu, os capitais também aparecem como econômico e social. O primeiro deles, está diretamente ligado a posses de recursos financeiros, que tem o potencial de colocar os que o possuem em condição de vantagem para o acesso a outras formas de capital. Já o capital social, está ligado a uma rede durável de relações que podem trazer benefícios sociais ao agente que o possui (BOURDIEU, 2007b).

A experiência nos confirmou o que já era esperado para o grupo de professoras: a pequena posse desses três tipos de capitais. A baixa escolarização de seus ascendentes, ainda que com um progressivo aumento através das gerações, marca um grupo com capital cultural empobrecido, cuja transmissão manteve relações de dominação. Paralelo a isso, os capitais econômico e social também são bastante limitados.

5.2 SOCIALIZAÇÃO DOCENTE

É na família, considerada a principal instância socializadora, que o indivíduo experimenta suas primeiras experiências de socialização. A socialização primária que lá ocorre, é o que fará com que o indivíduo se transforme em um membro da sociedade. A partir de então, ele é encaminhado a outros setores, notadamente a escola, e viverá um processo chamado de socialização secundária. Para Berger e Luckmann (2004), a socialização secundária se encerraria no acesso a grupos profissionais e teria menor impacto nos sujeitos em relação à socialização primária.

Para Bourdieu, no entanto, o *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares. Ele é transformado pela ação escolar, que é diversificada. Esta, por sua vez está no princípio da estruturação de todas as experiências seguintes (BOURDIEU, 1983b). Assim, o indivíduo vai elaborando e reestruturando o *habitus* adquirido na família, porém, não há garantida a prevalência do *habitus* familiar em relação às experiências subsequentes de socialização que, na perspectiva do autor, não se encerram no ingresso a um grupo profissional, tal como preconizado por Berger e Luckmann (2004).

Pensada a partir de uma compreensão mais ampla de indivíduo, a noção de *habitus* indica um caminho para pensar a prática dos agentes como resultado de um processo complexo, em que se atravessam muitas interferências. Em se tratando das professoras de Guaratuba, não há como pensar o seu processo de socialização e conhecer as disposições do seu *habitus* sem se levar em conta a ação das condições objetivas a que elas estão submetidas e que participam de sua constituição como professora.

Nesse sentido, a aprendizagem para a docência diz respeito a um amplo processo de socialização que tem sua origem a partir da ação de diferentes instâncias socializadoras (SETTON, 2002). Tal perspectiva demandou a necessidade de investigar quem eram as docentes da rede, com base na sua trajetória profissional, bem como no seu histórico familiar e escolar, o que teve potencial de indicar disposições que foram adquiridas e o processo em que elas se estabeleceram.

O conceito de *habitus* de Bourdieu leva a conceber a existência de disposições presentes nos *habitus* de origem dos indivíduos. Estas disposições, por sua vez, estão em interação com disposições adquiridas posteriormente, a partir dos espaços de socialização (SETTON, 2002, 2009). Dentro desta perspectiva, um agente, no caso a professora, é resultado de um processo construído coletiva e individualmente, que acontece a partir de ações despretensiosas ocorridas no seio familiar, na escola e nos grupos em que ele faz parte ou transita.

Setton (2002, 2009) defende a existência de um *habitus* com disposições *híbridas*, em que a socialização é um fato social total. Ela propõe pensar as práticas de socialização contemporâneas por meio da investigação das diferentes influências e determinações a que os indivíduos estão submetidos. Nesse processo, os agentes encontram-se interdependentes entre si e entre as instituições.

O *habitus híbrido* é formado a partir das disposições provenientes dos diferentes subespaços. O indivíduo é concebido de uma forma total e constitui em decorrência dessas múltiplas relações. Assim, não há como estudá-lo de forma dissociada. Hoje, a noção de socialização encontra-se ampliada para além da família, outras instituições também despontam na ação pedagógica sobre os agentes. Por elas, são transmitidos valores e padrões de conduta, que agem no sentido de socializar a geração (SETTON, 2002).

Setton (2011) traz uma discussão importante sobre o *habitus* do docente brasileiro, já que considerando as dimensões continentais de nosso país e as

diferenças importantes no que se refere à cultura, há a formação de matrizes díspares de valores e normas decorrentes das diferentes agências socializadoras. A autora ressalta que é preciso compreender o *habitus* docente de forma atualizada, fruto de um processo amplo, complexo e estruturado com base em uma multiplicidade de experiências formadoras, que resulta em um *habitus* composto por *disposições híbridas*. Assim, não há um único *habitus* docente, mas sim o resultado de um conjunto heterogêneo de experiências de formação cultural que particulariza cada um (SETTON, 2011).

5.3 CULTURA DA ESCOLA

A prática educativa, como cultura compartilhada, também é um importante elemento de composição do *habitus* das professoras (KNOBLAUCH, MONDARDO e CAPPONI, 2017). Desta forma, estudar o *habitus* das professoras demandou um olhar voltado à cultura escolar que, ainda que não tão explícita, se encontra intensamente atrás dos muros escolares. Ela exerce grande influência nas escolhas, decisões e na conduta dos docentes de um modo geral, e é responsável por gerar a realidade social do grupo de agentes.

Para Gimeno Sacristán (1999), a prática da educação é um conjunto de ações que se consolidam ao longo do tempo no interior das escolas. Ela é cultura compartilhada e os seus agentes operam a partir de uma tradição acumulada de educar, portanto, de uma prática já constituída. Sua ação pertence a eles, mas a sua prática diz respeito ao âmbito social e aparece como uma cultura objetivada que é transferida aos sujeitos e que passa a ser incorporada no seu *habitus*.

Na perspectiva de Gimeno Sacristán (1999), os agentes propagam e compartilham suas ações, e isso se reflete na biografia pessoal e criadora da realidade, ou ainda, na cultura intersubjetiva. Nesse sentido, a cultura intersubjetiva aparece sob a forma de padrões sociais, rotinas, regras, entre outras manifestações, ou seja, pode-se dizer que agimos de acordo com o legado de outros e também com a nossa biografia.

A forma como a professora de Guaratuba manifesta sua prática cotidiana tem inteira relação com os aspectos dessa cultura. Ao se posicionar frente às experiências escolares cotidianas, a docente assume toda a bagagem disponibilizada pela cultura,

portanto, tornar-se professora tem a ver também com o processo pelo qual a cultura escolar é incorporada ao *habitus* de cada uma.

Gimeno Sacristán defende que a ação tem suas marcas, e que estas estão presentes no fazer do professor. Inclusive em sua própria habilidade, que segundo o autor, é o resultado da experiência do próprio fazer do professor: “*O professor, como artesão, faz-se no ofício, em contato com a obra*” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.73).

A exemplo disto, temos o relato da professora Sílvia, que quase desistiu da profissão no início, mas que com os anos de carreira passou a atribuir ao aprendizado cotidiano a permanência na profissão. Para ela, “tornar-se” professora foi algo adquirido com a experiência: “*Eu não tinha experiência pra ser professora, não tinha bagagem pra ser professora. Eu fui aprendendo*”. Ela ainda incluiu: “*Quando eu comecei dar aula, fui péssima professora (risos). Eu entrei em pânico, cheguei em casa chorando e falei pro meu esposo assim: ‘Eu não nasci pra ser professora!’ Mas, no decorrer do tempo, eu fui aprendendo a ser professora*”.

Atravessada pela cultura, a prática docente não se limita como resultado apenas do processo de educação formal pelo qual a profissional passou ou ainda passa no interior dos cursos de formação docente. Quando se atenta para o trabalho das professoras, a discussão da relação sobre cultura e educação, defendida por Forquin (1993) como “íntima” e “orgânica”, revela alguns aspectos da cultura que constituem objeto apenas de aprendizagens informais e ocultas.

É nesse sentido que, quando se discute sobre cultura da escola, não se trata apenas da educação em seu sentido amplo, ligado à formação e socialização do indivíduo, àquilo que é transmitido formalmente pela escola. Olhar para dentro das instituições escolares deflagra a existência de uma cultura própria de cada escola, constituída a partir de contextos socioculturais mais amplos e da ação dos agentes presentes na escola.

Nóvoa (1999) defende que as escolas se constituem em uma territorialidade espacial e cultural. Nesta perspectiva, abre-se espaço para a análise de aspectos internos, ou seja, intraescolares, que revelam a cultura interna da escola. Segundo o autor, foi na década de 70 que o conceito de “cultura organizacional”, oriundo do meio empresarial, foi trazido para o campo educacional e inaugurou estudos sobre a cultura interna das instituições escolares

A cultura interna de uma escola expressa valores, representações, expectativas e crenças dos membros da instituição. Em um plano estaria o que Nóvoa (1990)

chamou de “zona de invisibilidade”, aquela relacionada aos valores, às crenças e às ideologias dos membros da escola expressos no cotidiano, ainda que não de forma clara ou explícita. Em uma dimensão visível, estariam as manifestações verbais e os conceitos (aquilo que é explícito, divulgado e difundido pela escola), as manifestações visuais e simbólicas (tudo aquilo que compõe a cultura e o cotidiano da escola e que pode ser identificado visualmente) e manifestações comportamentais (os fatores que podem alterar o comportamento dos membros da instituição).

Os elementos da cultura escolar são responsáveis pela diferenciação e caracterização de uma escola em relação às demais no que se refere ao que está implícito, mas também ao que está explícito, como por exemplo organogramas, disposição espacial, rotinas e cerimônias, etc. São eles que garantem à instituição modos particulares e explicam peculiaridades verificadas em uma instituição e ausentes em outra.

Nas entrevistas, ainda que não fosse o enfoque central da pesquisa, algumas dessas características puderam ser percebidas. A professora Silvia, de uma escola periférica de médio porte relatou que o perfil do alunado de sua escola é “*mais humano*” e que também, por ser um bairro de moradores que residem há muito tempo na região, costumava ter pouca rotatividade de alunos. Algumas outras professoras, ao falarem das suas escolas, também trouxeram características que as difeririam das demais, como, por exemplo, a questão da participação dos pais na vida escolar dos alunos, que apareceu como ponto positivo apenas em algumas instituições.

Aspectos relacionados à gestão e à equipe pedagógica também mostram as particularidades de cada instituição. De um modo geral, professoras que disseram ter gestoras “amigas”, que tinham posturas mais flexíveis no que dizia respeito às normas demonstraram ter uma relação mais positiva com a instituição e com a prática docente. No caso relatado pela professora Gislaine, que, em seu primeiro contato com a profissão em um CMEI, teve uma gestora com uma postura mais rígida no cumprimento às regras (de não usar brincos e calçados abertos, por exemplo), demonstrou uma experiência negativa com a gestão, o que foi decisivo no abandono da profissão naquele momento.

A cultura da escola diz respeito às formas de interação e de condução do trabalho, aos comportamentos e às outras manifestações compartilhadas no cotidiano da instituição. Isso explica o fato de algumas escolas ou CMEIs serem descritos pelas professoras como “melhores” ou “piores” para trabalhar, o que é potencialmente capaz

de influenciar a prática profissional. Seriam os elementos da cultura os responsáveis pela identidade da instituição e por lhe dar um determinado perfil em relação aos seus processos de funcionamento e organização.

Nesta perspectiva, destaca-se a importância da prática educativa, das relações e das peculiaridades compartilhadas no interior das instituições no processo de constituição do *habitus* docente. As professoras são guiadas por um senso prático, que é produzido e nutrido pelo *habitus*, banhado pela cultura na e da escola, e que aparece nos discursos docentes sobre o cotidiano.

5.4 A ESCOLHA PROFISSIONAL

As histórias das professoras parecem convergir em um ponto comum: a falta de uma gama maior de possibilidades profissionais disponíveis na cidade para o seu grupo social. Ainda que alguns discursos tragam um desinteresse declarado por outras profissões mais valorizadas socialmente, há uma delimitação implícita de possibilidades profissionais, o que é anterior às escolhas individuais narradas pelas entrevistadas.

No grupo entrevistado, das dez professoras, três delas (Vanessa, Jaqueline e Marcela) relataram que já tinham interesse desde crianças na docência e atribuíram isto à identificação com as suas mães, também professoras. A familiaridade com a prática educativa teria possibilitado uma inclinação e o gosto pela profissão. Ainda que tivessem chegado a cogitar outro segmento profissional, o interesse pelo magistério prevaleceu e se estabeleceu como profissão. A docência pareceu ser um “terreno seguro”, sem que houvesse grandes questionamentos sobre um futuro profissional. Todas elas manifestaram uma certa aceitação em relação a ser professora, ainda que tivessem alguns impasses em seu cotidiano.

Outras professoras, como Ana Maria e Sílvia, aparentaram não demonstrar um desejo prévio pela docência. Elas queriam ter uma profissão, seja qual fosse, e o magistério se mostrou a “porta mais fácil”, pois não tinham um interesse profissional desajustado às possibilidades do grupo social. Olga expressava um sentimento negativo em relação à docência: ainda que não tivesse um interesse profissional definido, comentou que, na época, preferiria trabalhar como operadora de caixa em um supermercado, função com baixo prestígio social e, portanto, compatível às possibilidades de seu grupo. Gislaíne também não gostaria de ter ingressado na

docência, desejava ter permanecido como auxiliar contábil, outra profissão socialmente esperada para o seu grupo social.

Como teoriza Bourdieu, não se trata de um cálculo racional feito pelos agentes sobre seu futuro, mas sim de uma incorporação dos esquemas do jogo social. Assim, eles o antecipam, bem como as tendências do mesmo, avaliando as suas possibilidades de sucesso dentro do campo em que estão inseridos. Dito de outra forma, os agentes têm o sentido do jogo incorporado no seu *habitus* sem que se deem conta disso e, inegavelmente, seus comportamentos se realizam no interior do espaço desses jogos. Nas palavras do autor: “Ter o sentido do jogo é ter o jogo na pele” (BOURDIEU, 2008, p; 110).

Em alguns campos, segundo Bourdieu, o sentido do jogo é dado pelo desinteresse em relação aos ganhos financeiros, ou seja, é um ato desinteressado. São campos em que esse desinteresse passa a ser recompensado e valorizado, tal como ocorre nos

diversos campos de produção cultural, o campo literário, o campo artístico, o campo científico etc., microcosmos que se constituem sobre uma inversão da lei fundamental do mundo econômico e nos quais a lei do interesse econômico é suspensão (BOURDIEU, 2008, p.153).

As disposições do *habitus* desinteressado encontram reforço nas condições objetivas e se tornam práticas permanentes, contudo, precisam de agentes com *habitus* predispostos ao desinteresse e de um campo em que haja recompensa a ele. A exemplo disso, há um grande número de respostas dadas pelas professoras no item sobre sentimentos em relação a escolha profissional, em que a docência apareceu como sendo uma função gratificante, que contribui com a sociedade e que responderia a uma vocação. Para muitas delas, segundo o que foi levantado, para que se sentissem realizadas profissionalmente, seria necessária uma recompensa que não é de ordem material, mas sim simbólica.

Nesse sentido, o campo da educação é um campo que valoriza interesses específicos, tais como os outros campos em que Bourdieu aponta para o desinteresse, ou seja, campos em que o lucro simbólico está na inversão dos interesses do mundo econômico, isto é, a recompensa financeira não é o que se busca nestes campos. É razoável considerar que, por se tratar da educação de crianças e da transmissão de valores sociais e culturais, a função do professor carregue marcas de um desinteresse (ou desprendimento) econômico. A recompensa das professoras, segundo o que foi aprofundado nas entrevistas, não é paga em dinheiro. Trata-se de uma outra moeda

que parece ser de importância muito maior para elas, o que alegaram, tantas vezes, ser o que sustenta o seu trabalho, conforme foi revelado nas palavras de Vanessa: *“Por dinheiro não fica (na profissão). Só quem gostar, quem veste a camisa e quem sabe que quer aquilo e é feliz naquilo”*.

Essa recompensa em outra moeda é tão presente nos discursos docentes, que as conquistas profissionais estão quase todas ligadas ao sucesso do aluno e ao reconhecimento da importância social da função. Nádia, por exemplo, em final de carreira, se disse profundamente realizada quando encontra um ex-aluno seu, já adulto trabalhando e cumprindo bem os valores que ensinou, como os de valorização do trabalho, do esforço pessoal e também da religião: *“Eu tenho o maior orgulho do meu aluno que é padre [...] Ele sempre fala da professora dele, que sou eu. Então, eu fico muito orgulhosa disso. Quando eu vejo um aluno meu formado, trabalhando. Daí, eu fico muito orgulhosa”*!

Compromisso, amor e paciência são alguns dos aspectos valorizados na docência. Aquela considerado como boa professora, como foi observado no capítulo 3, precisaria, principalmente, ter características pessoais ajustadas ao campo educacional e que prezem por seus valores. Apenas um profissional assim conseguiria ter a recompensa da sua virtude, do seu desprendimento, ou seja, de seu desinteresse.

Em cerca de 42% do grupo de professoras da rede, a escolha profissional apareceu associada à possibilidade de “contribuir com a sociedade”. Essa resposta possivelmente não faria sentido em outros campos cujos valores aderidos por seus profissionais estivessem voltados a interesses econômicos. Em profissionais do mercado financeiro, por exemplo, dificilmente apareceriam respostas da mesma natureza das verificadas na docência como sendo motivadoras da escolha profissional.

Como nesse grupo é esperado o desinteresse por profissões de maiores prestígio e retorno financeiro e social, as possibilidades de escolhas destas agentes são ajustadas à sua realidade objetiva, o que tende a valorizar interesses abnegados. Por isso, são nesses grupos que estão os agentes com a maior possibilidade de aderir à docência e manifestarem discursos de realização profissional.

5.5 O PROCESSO DE ADESÃO AO MAGISTÉRIO

Além da constatação, através das entrevistas, que as respostas dadas nos questionários e classificadas em dois grupos iniciais não necessariamente se mantinham nas entrevistas, esse momento da pesquisa permitiu um novo direcionamento do olhar acerca da problemática: muitas professoras viveram ou estavam vivendo um processo de transformação em relação à profissão. As histórias das professoras Nádia e Gislaine contribuíram com destaque para essa afirmação. Elas narraram experiências muito negativas no começo da carreira, de recusa à função e de grande frustração, e que, posteriormente, inauguraram uma mudança na forma como vivem a prática docente.

Outras professoras, no entanto, não passaram pelas mesmas situações que as professoras citadas acima, como, por exemplo, Jaqueline. Elas já chegaram à profissão com um desejo anterior de serem professoras. Seus discursos sinalizaram para uma identificação prévia das facetas de seu *habitus* com a função docente, o que fez com que não vivessem os mesmos conflitos iniciais.

Além do olhar destinado para a pré-disposição do grupo social que já foi discutida anteriormente, é interessante atentar para singularidades de *habitus*. A maior parte das entrevistas demonstrou uma atual identificação com o magistério. Alguns discursos já estariam previamente mais suscetíveis à docência, enquanto em outros, a ação das condições objetivas e do tempo de profissão se mostraram potencialmente favoráveis para que ocorresse o processo de adesão ao *habitus* docente.

A professora Nádia, que queria ser veterinária, se viu influenciada pela mãe, funcionária de escola, a seguir o magistério. Contou que não gostava de ser professora e estava muito infeliz, gritava muito com os alunos e se sentia constantemente irritada. Acreditava que o magistério não era a função ideal para ela e contou que viveu um período em que não aceitava completamente a docência. A virada ocorreu quando, após anos de profissão, um comentário recebido de um conhecido sobre sua conduta irritada com os alunos. Segundo a sua percepção, desse dia em diante, começou a dar novo sentido à docência.

Com Gislaine, houve uma interrupção na profissão. Ela cursou o magistério quando mais jovem, assumiu um concurso e o abandonou logo em seguida. Não queria ser professora e não encontrava na função identificação ou, em alguma

medida, satisfação. Trabalhou em outro segmento, mas dada as condições objetivas, retornou à docência quatorze anos mais tarde, por ser a única alternativa profissional possível para o momento. Esse retorno trouxe o que ela chamou de “*a aceitação do magistério*”.

Nesses dois casos é possível perceber alguns pontos comuns: o peso das condições objetivas no processo de adesão ao magistério e a capacidade de ajuste das singularidades à docência, mesmo com uma recusa inicial bastante marcada. Há um destaque para o fator tempo como algo importante, o que será discutido adiante. Mas o que chama atenção aqui é a existência de um processo pelo qual essas professoras passaram e que assegurou uma modificação em seus discursos iniciais.

A experiência mostrou que, para além do que já é esperado para o grupo social, algumas professoras chegam à docência com uma menor resistência. Já em outros casos, haveria aspectos de ordem individual que dificultariam o processo, mas que, com o tempo, se inclinariam a um processo de adesão. Já em outros casos, haveria aspectos de ordem individual, ou seja, ligados às particularidades de cada uma, que dificultariam o processo. Mas, ainda assim, nesses casos prevalece uma inclinação ao processo de adesão.

Para Jaqueline, a adesão ao magistério mostrou-se anterior à escolha profissional, inclusive ela já queria ser professora e brincava muito de escolinha quando criança. Quando ingressou no magistério e, posteriormente, no curso de Pedagogia, não demonstrou conflitos pessoais, questionamentos ou recusas. Ainda que ela reconhecesse dificuldades em sua prática cotidiana, isso pareceu ocorrer com um sofrimento menor do que o que ocorreu em professoras que não demonstraram, *a priori*, adesão à docência.

Trazer o olhar do grupo social para o micro, para as individualidades, abre inúmeras possibilidades de discussão. São essas, particularidades que podem apontar caminhos para o entendimento do individual que está presente no coletivo e para a variedade de facetas de *habitus* em um mesmo grupo social, ou seja, abre espaço para compreensão da diversidade na homogeneidade, como Bourdieu aponta no livro *O senso Prático*.

A professora Mariana, ainda em início de carreira, assim como Jaqueline, ingressou no curso de magistério logo após terminar o ensino fundamental. Diferentemente da segunda, Mariana tinha outra intenção profissional e apresentou em seu discurso baixíssima adesão, expressando o desejo de deixar a docência em

um futuro breve. Ela demonstrou não ter aderido ao magistério até o momento e, em algumas de suas falas, além da insatisfação, aparenta relutância em aceitar a profissão.

Catani, Bueno e Sousa (2000) quando estudaram narrativas de professores e suas experiências escolares iniciais, chamaram a atenção para a relevância destas no processo de formação da identidade docente e a forma como podem estar, sob um enfoque individual, articuladas às escolhas profissionais e à condução da prática docente. Essa discussão se revela bastante ampla, pois precisa levar em conta histórias pessoais e experiências nem sempre perceptíveis. Tais particularidades poderiam explicar um pouco da diversidade na forma como as professoras ingressaram na carreira, o que as torna a priori, mais ou menos suscetíveis ao magistério.

Nas histórias de vida das professoras entrevistadas, é percebida uma certa esperança das famílias em relação à escola, exceto no caso de Mara, que tem uma origem familiar distinta das demais. O encontro com o curso de formação docente foi propício a essas famílias, já que permitiu que uma população com capitais limitados e de baixo investimento escolar pudesse ter uma profissão, que apesar de todas as contradições, ainda carrega um valor social.

Em “*A Escola Conservadora*”, Bourdieu afirma que a atitude das famílias em relação à educação de seus filhos é a interiorização do destino objetivamente determinado para o seu grupo social (BOURDIEU, 2007a). As famílias de muitas das professoras entrevistadas as encorajaram a ingressar no curso de magistério, e em algumas delas houve um certo desencorajamento em seguir outras profissões, como no caso de Nádia, que queria ser veterinária, mas foi incentivada pela mãe a ser professora. A docência pareceu ser defendida por sua genitora como uma das melhores possibilidades dentro do grupo social.

É através da escola que a cultura dominante é difundida, sob a forma de um arbitrário cultural, que a legitima e a estabelece como a única válida, porém, os mecanismos de dominação estão ocultos (BOURDIEU; PASSERON, 1992). Assim, as famílias veem a escola como a chance de possuírem (e de serem possuídos por) essa cultura. Elas almejam a incorporação dos valores da escola e, por isso, além da adesão à escolarização que sustentam, poderão manter algum tipo de pertencimento à cultura escolar a longo prazo, na docência futura, e isso é visto como um projeto de sucesso pelas famílias.

Para as famílias das professoras e para o seu grupo social como um todo, é esperado que a escola ocupe um lugar importante. Ainda que os investimentos em educação sejam relativamente baixos, ela representa, uma possibilidade de ascensão social. Os valores da escola são fortemente aceitos, ainda que a emergência de uma inserção no mercado de trabalho demande uma escolarização mais curta.

O ingresso em um curso de formação docente em nível médio pareceu atender a essa demanda, já que garante uma inserção mais rápida e de baixo custo, e conseqüentemente um retorno financeiro precoce. Aliado a isso, considera-se também o fato de que a profissão docente não é uma função completamente desprovida de prestígio para as famílias, segundo o que relataram algumas entrevistadas.

Ser professora, para a maioria, representou uma ascensão social em relação à geração anterior e concretizou o projeto de estudo estabelecido pela família, o que foi encarado como um bom retorno do investimento realizado. A história da professora Olga é um exemplo disso, pois mesmo ela, muito jovem, não querendo ser professora, vivenciou grande insistência do pai e acabou iniciando na docência, pois ele enxergava nessa opção uma melhor possibilidade de futuro, não apenas no âmbito financeiro, mas também reconhecia certo valor social na profissão.

Chegar à docência de forma mais ajustada à função e à cultura da escola, por uma incorporação prévia, pode garantir à professora uma menor resistência e, conseqüentemente, um menor sofrimento em relação à profissão. Seriam os diferentes “inícios” percebidos nos discursos das professoras Mariana e Jaqueline. Ter as facetas de seu *habitus* já ajustadas à docência interferiria no início da profissão, já que outros fatores sinalizam uma tendência posterior à adesão.

5.6 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO E AS PRINCIPAIS DIFICULDADES

As condições de trabalho das professoras de Guaratuba seguem a tendência geral do país, já discutida em outros momentos do trabalho. São os desdobramentos do quadro de desvalorização da profissão, baixos salários, precariedade de recursos e estrutura, salas cheias, relações conflituosas com o alunado e com suas famílias, entre outros. O peso das condições de trabalho apareceu em todos os discursos, mas mais marcadamente naqueles em que não havia adesão ao magistério. Além disto,

as condições de trabalho podem ser entendidas como fator que dificulta esse processo.

As professoras que relataram um sentimento de satisfação em relação à profissão, apesar das condições de trabalho, são capazes de sustentar um discurso positivo da profissão mais a longo prazo. Nesses casos, as condições de trabalho não intervieram no que, de modo mais geral, a professora sentia sobre a profissão. Pode-se dizer que a adesão ao magistério a tornasse um pouco mais resistente na forma como vive as contradições e os conflitos cotidianos.

Conflitos na relação com os alunos e com as suas famílias apareceram como sendo as principais dificuldades das professoras. Além disso, também foram marcantes as dificuldades relacionadas à quantidade de alunos por sala, principalmente nas escolas centrais, em que o número de alunos por turma é mais elevado e pode chegar a ultrapassar trinta e cinco, conforme o relato da professora Mara: *“Essa grande quantidade de alunos acaba dificultando um pouco o trabalho na hora da correção, na hora de você passar um ensinamento mais individualizado pra cada aluno, dar uma atenção mais individualizada”*. A questão do espaço físico da sala de aula para a quantidade de alunos que comporta e a escassez de recursos materiais também se mostraram dificultosas.

As professoras que demonstraram uma maior adesão ao magistério e à cultura da escola aparentaram lidar melhor com as dificuldades postas pelas condições de trabalho. Já as que, no momento, viviam um processo de resistência e experimentavam um sentimento de frustração em relação à profissão aparentaram sentir mais fortemente o peso das dificuldades na sua prática e, inclusive, cogitavam deixar a profissão por esta razão, tal como afirma a professora Marcela: *“Eu não acredito que eu vá ficar muitos anos nessa área, porque está ficando cada vez mais difícil. Eu também, geralmente, não aconselho as pessoas a entrarem nessa área. [...] Em sala, com crianças, é muito complicado. Os pais são difíceis”*.

5.7 O TEMPO DE CARREIRA COMO FATOR FAVORÁVEL À ADEÇÃO

Os discursos das professoras revelaram que o tempo é um fator que merece destaque no estudo da relação com a profissão e do processo de adesão ao magistério. Na maioria dos casos, foram percebidas mudanças no sentimento em

relação à docência e na maneira como as professoras se percebiam na docência, não apenas no que se refere a aspectos práticos.

Huberman (1999), em seu estudo sobre a carreira docente, fez importantes contribuições e sugeriu a existência de fases ou estádios pelos quais um grande número de professores passa ao longo da carreira. Ele também estudou aspectos importantes do percurso profissional do professor, como a imagem que este tem de si, os domínios de competência, a satisfação, as relações institucionais, entre outros.

Para o referido autor, o conceito de carreira permite fazer comparações de sujeitos no exercício de suas funções e comporta de forma mais específica aspectos sociológicos e psicológicos. Contudo, nesta perspectiva, a carreira não tem etapas fixas e gerais, que alcancem a totalidade da população de professores, e não é um processo linear e contínuo. Ainda que seja percebida uma sequência, há pausas e regressões. As características de uma fase podem se mesclar em um determinado momento, com características de outras fases. Inclui-se ainda que as fases não são obrigatórias a todos, já que levam em conta o contexto histórico e social.

Serão discutidas adiante algumas características marcantes dessas fases que foram percebidas nas narrativas das professoras, porém, sem que se faça uma tentativa de classificação. As fases apontadas por Huberman (1999) são cinco: a fase da exploração, a fase da estabilização, a fase da diversificação e do questionamento, a fase da serenidade/distanciamento afetivo e conservadorismo e a fase do desinvestimento.

A primeira fase elencada por Huberman, o início da carreira (até os 2 ou 3 anos), é marcada por um “choque de realidade”, que demanda do docente meios de sobrevivência na profissão. É um momento de descoberta, em que a realidade cotidiana pode colocar em xeque seus ideais. Por outro lado, o professor também experencia um momento de descoberta, e pode ter a seu favor o entusiasmo vindo com as novas responsabilidades e com o pertencimento a um grupo.

A professora Jaqueline, após um período de tempo em um CMEI, estava vivendo seus primeiros contatos com a escola e há poucos meses havia assumido uma turma como professora regente. Ela contou com entusiasmo as experiências vividas com os seus alunos e revelou o quanto se sentia desafiada e grata com a responsabilidade recebida de sua diretora. Os mais corriqueiros acontecimentos foram narrados com entusiasmo e como descoberta pela professora, que demonstrou características próprias do início na carreira docente.

O choque com a realidade foi marcante em vários outros discursos. A professora Silvia, em alguns momentos de sua fala, apontou o distanciamento que sentia entre o ideal originado nos cursos de formação e o contato com a realidade escolar. Ela, inclusive, disse que aconselha os estagiários sobre as dificuldades da profissão: *“Eles tão vindo hoje, achando que tudo é dez, né? [...] Tem que estar com os olhos abertos pra realidade [...] É bobeira você dizer que você é professor e você tem que lutar por uma idealização. Não é um ideal que vai te mudar, né? É a prática, é a tua realidade, a tua vivência que vai mudar você”*.

Outra etapa que pode suceder a fase inicial da exploração e da descoberta é a fase da estabilização, que, para Huberman (1999), ocorre quando o docente firma um compromisso definitivo com a profissão. É quando é feita a escolha subjetiva: “Num dado momento, as pessoas ‘passam a ser professores’, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros” (HUBERMAN, 1999, p. 40). O professor deixa para trás outras possibilidades e se assume como tal, também passa a ser mais seguro de sua prática.

A professora Nádia contou sobre o que, para ela, teria sido uma *“virada”* e que, teoricamente, poderia indicar a entrada na fase da estabilização. Ela relatou que um acontecimento específico (o comentário de um conhecido sobre a sua conduta em sala) teria causado uma mudança na sua postura em relação à profissão, o que resultou em um novo tipo de comprometimento dali em diante. Independente da professora atribuir isso a um evento específico, considerando-o um marco, ela viveu nesse mesmo período uma mudança em relação à docência, que também ocorre na fase da estabilização e que traz características percebidas no processo de adesão ao magistério.

Outra fase levantada por Huberman diz respeito a uma *diversificação* e a um *questionamento* por parte do professor sobre a sua profissão. O professor deixa de lado a rigidez pedagógica nas formas de avaliação, nos métodos, nos recursos, etc. Ao passo em que são percebidas essas características, o docente se torna mais atuante e engajado em sua equipe. Ele também pode viver em paralelo um momento de questionamento e monotonia, inaugurada com a estabilização.

Outro momento importante que os docentes tendem a viver, em geral, quando já estão avançados em tempo de carreira, é o da *serenidade* e do *distanciamento afetivo*. Huberman (1999) diz que a serenidade seria algo mais aproximado a um “estado de alma” do que a progressão de uma fase, e que muitos não chegariam a experimentá-la. Nessa fase, praticamente inexistente o peso do julgamento dos outros e

não há quase nada que cause estranhamento ao docente. A relação com os alunos também pode sofrer alterações, pois agora não há mais a mesma busca por aproximação que houve em momentos anteriores.

A professora Olga, com mais de quatro décadas de profissão demonstrou um pouco do que Huberman chamou de *distanciamento afetivo*. A professora, que ao falar sobre sua carreira, disse que se surpreendia de chegar onde chegou, se percebia diferente de alguns professores quanto à relação com os alunos. Ela acreditava que o papel do professor era diferente daquele que costuma ser atribuído: *“Falar bem da professora não é ser um bom professor. Tem que ver se ele está realmente aprendendo [...] Eu percebo assim, que tem pessoas, pais que pensam assim: ‘Ah, o meu filho está indo muito bem na escola’! Mas porque o filho gosta do professor [...] Isso não é ser um bom professor, porque o professor está aqui pra ensinar, não pra ficar dando carinho”*.

Já com muitos anos de carreira, o professor tem tendência a viver uma fase de *desinvestimento*. O docente recua em relação aos investimentos profissionais, movimento esse que pode o acompanhar no âmbito de sua vida pessoal. Assim, ele passa a investir em si mesmo e foca em alguns elementos de seu trabalho, já que consegue avaliar os resultados obtidos com sua jornada.

A realidade brasileira apresenta suas particularidades e apresentar-se diferente do que é levantado por Huberman. Aqui, o desinvestimento na carreira é influenciado mais fortemente por condições de trabalho, como as questões salariais, de infraestrutura, de escassez de recursos, de número de alunos, entre outras. Tais aspectos podem fazer com que as etapas finais ocorram mais precocemente.

Atentar para essas questões da carreira docente oferece aporte para que se compreenda pontos importantes da ação do tempo na vida das professoras e na forma como conduzem a sua prática nas escolas de Guaratuba. O tempo surgiu como um elemento importante no processo de adesão ao magistério. Ele exerce influência na maneira como os sentimentos e as posturas vão se modificando no cenário complexo que se mostra a docência. Mas, ao lado do tempo, constatou-se um processo de ajustamento às questões objetivas da profissão como aquelas próprias do grupo social das professoras, tal como foi apontado no capítulo 4.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As indagações que motivaram esta pesquisa encontraram respostas na ideia de adesão ao magistério. Aquilo que aparecia nos discursos cotidianos sobre a profissão e sobre o que se sentia por ela se revelou um processo complexo e de muitos atravessamentos. As relações com o *habitus*, com as condições de trabalho e com o tempo de carreira demonstraram ser grandes influenciadoras no processo de adesão e apontaram direções para compreensão de como ele ocorre.

Por adesão, foi tomada a ação de ligar-se, unir-se e, até mesmo colar-se, a ponto de se estar estreitamente vinculado a algo. Dentro desta perspectiva, a professora que aderiu ao magistério está ligada à docência, de modo que as dificuldades que relata ter no cotidiano não mudam o sentimento principal em relação à profissão.

A profissional que aderiu ao magistério está objetiva e subjetivamente vinculada a ele e não deseja soltar-se. É aquela que aparece na sua prática profissional bem ajustada às funções docentes e que aparenta lidar melhor com dificuldades cotidianas. Ela permanece na profissão e, ainda que sofra com questões relacionadas ao contexto educacional e às condições imediatas de trabalho, tende a sustentar um discurso de motivação, persistência e resiliência.

Os opostos satisfação/insatisfação profissional, com o percurso da pesquisa, sobretudo na etapa das entrevistas, deixaram de ser tomados como base para a análise, já que não davam conta da complexidade que se viu por trás das histórias e dos discursos profissionais.

A caracterização das professoras da rede municipal de Guaratuba foi imprescindível para que se conhecesse a realidade local e se investigasse disposições do *habitus* ligadas à escolha pela docência, bem como se compreendesse as circunstâncias em que o ingresso na carreira acontece e, principalmente, como estas interferem no processo de adesão ao magistério.

Por se tratar de um público com baixa posse de capitais, o acesso a outras profissões de maior prestígio mostrou-se limitado. Aliado a isso, a realidade de poucas oportunidades profissionais na cidade favoreceu de forma ainda mais marcante o encontro com a docência. Encontro que, para a maioria, tanto as mais antigas, quanto as mais novas, se deu precocemente, no curso de formação docente em nível médio, ofertado gratuitamente pela rede pública estadual de educação. A rápida possibilidade

de se obter uma profissão e, conseqüentemente, um retorno financeiro, fez com que muitas delas optassem pela docência e depois a confirmassem, com o ingresso no curso de Pedagogia.

O *habitus* do grupo social das professoras apresenta condições favoráveis à escolha pela docência. As famílias tendem a valorizar a cultura da escola e apresentam outros interesses, diferentes dos de acumulação de capitais. No campo educacional, são apreciados capitais próprios, que fazem com que a profissão docente esteja ligada à valorização da abnegação, do afeto, do respeito, da tolerância e do esforço pessoal. Tais condições, somadas à escassez de oportunidades profissionais, apareceram como grandes influenciadoras do processo de adesão ao magistério, já que, mesmo que não se vissem ajustadas inicialmente à profissão, eram impelidas a continuarem na docência.

Algumas professoras, contudo, já chegaram às salas de aula mais ajustadas às funções da docência. Com menor sofrimento subjetivo no início da profissão, mostraram em sua singularidade maior concordância com a prática docente e com a cultura da escola. Nesses casos, o processo de adesão ao magistério acontece mais facilmente e no início da carreira.

Em outros casos, a consolidação do processo de adesão foi ocorrendo ao longo da carreira, marcado pelas condições objetivas e pela ação do tempo. Com menor possibilidade de terem ocupações mais rentáveis, as docentes permaneceram na educação, pois precisavam do ganho financeiro que o magistério trazia. Com isso, a ação do tempo foi facilitando o ajustamento e, conseqüentemente, o processo de adesão.

A ação do tempo e das condições objetivas não oferecem a garantia de que o processo de adesão se efetive. Também não se pode precisar quanto tempo é necessário para que ele se conclua. O que se pode inferir é que ele é um facilitador e, para aquelas que chegaram à profissão sem a adesão, sua ação pode ser determinante.

Com relação às condições de trabalho, elas demonstram ser um fator que dificulta o processo de adesão. Em um âmbito mais restrito, a realidade de sala de aula, com números elevados de alunos e escassez de recursos materiais apareceu como uma das dificuldades que a docente enfrentava. Já condições em relação ao contexto educacional, a relação que as famílias estabelecem com a escola não se mostrou positiva, aliada à desvalorização que as docentes sentem por parte da

sociedade. A relação com os alunos também apresentou dificuldades, aspectos como indisciplina e desinteresse pelos estudos aparentaram colocar as docentes em situações de conflito, pois se veem inclinadas a manterem uma conduta mais tradicional na prática docente.

Vale destacar que as professoras não demonstram criticidade em relação ao processo de adesão à profissão que vivem. Elas passam por ele, vivenciam as dificuldades, mas não se questionam sobre as origens de tais dificuldades e suas implicações em suas carreiras e condições de trabalho.

Para finalizar, compreender o processo de adesão ao magistério foi indispensável para que se atingissem os objetivos da pesquisa. Pensar a docência sob a luz de um processo complexo, de múltiplos atravessamentos, que adentra o cotidiano e o espaço da sala de aula, como o de adesão ao magistério, ofereceu respostas para as inúmeras perguntas iniciais. As respostas obtidas podem abrir caminho para novos questionamentos, já que o estudo da socialização docente é um campo inesgotável de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABED – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016. Curitiba: InterSaberes, 2017.

AGUIAR, A. Illusio (verbetes). In: CATANI, A. M. et al. (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2017. p. 231-233.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOURDIEU, P. **A distinção: Crítica social do julgamento**. Tradução: Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. Porto Alegre: Zouk, 2007.

_____. A economia das trocas simbólicas. Tradução de: MICELI C.; AMEIDA, S. A., MICELI, S.; VIEIRA, W. C. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **Coisas ditas**. Tradução de: SILVEIRA C. R.; PEGORIM D. M. São Paulo: Brasiliense 2004.

_____. A escola conservadora: desigualdades: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) Pierre Bourdieu: **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007a. p.39-64.

_____. O capital social - notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) Pierre Bourdieu: **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007b. p.65-70.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) Pierre Bourdieu: **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007c. p.71-80.

_____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) Pierre Bourdieu: **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007d. p.81-125.

_____. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. Trad. Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001

_____. Introdução a uma Sociologia Reflexiva. In: BOURDIEU, P. **O poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989a. p.17-58.

_____. A gênese dos conceitos habitus e de campo. In: BOURDIEU, P. **O poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989b. p.59-73.

_____. **O senso prático**. Tradução: Maria Ferreira. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de século, 2003.

_____. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 2008.

_____. Trabalhos e projetos. In: ORTIZ, R. (org.) Pierre Bourdieu: **Sociologia**. Tradução: Paula Montero; Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983a. p. 38-45.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.) Pierre Bourdieu: **Sociologia**. Tradução: Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983b. p. 47-81.

_____. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, R. (org.) Pierre Bourdieu: **Sociologia**. Tradução: Paula Montero; Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983c. p. 82-121.

_____. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org.) Pierre Bourdieu: **Sociologia**. Tradução: Paula Montero; Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983d. p. 122-155.

BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L. O Diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, M.; CATANI, A. (orgs.) Pierre Bourdieu: **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 127-144.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.-C.; PASSERON, J.-C. **A Profissão do Sociólogo:** Preliminares Epistemológicos. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução:** Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____. **Os herdeiros:** os estudantes e cultura. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014

BRASIL. Censo da Educação Superior 2016: Principais resultados. Brasília: **MEC/INEP**, 2011. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 02 ago. 2018.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738. Acesso em: 29 ago. 2018.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de educação básica. Resolução nº 01, de 20 de agosto de 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb01_03.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

_____. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo escolar da educação básica** 2016. Brasília, DF: MEC/INEP, 2017.

CARVALHO, M. R. V. Perfil do professor da educação básica. Série Documental: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Relatos de Pesquisas**; n.41, 2018.

CATANI, D. B.; BUENO, B. A. O.; SOUSA, C. P.; O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.111, p. 151-171, dez. 2000.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, jul./dez. 2008.

ELIAS, N. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 2 ed, 1999, p. 93-124.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**: a sociologia do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GATTI, A. B.; BARRETO, E.S.S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

HAGEMEYER, R. C. C. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 24, p. 67-85, Dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602004000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 de junho 2018.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2 ed. 1999. p.31-61.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo demográfico, 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/guaratuba/panorama>> Acesso em: 10 de junho 2018.

_____. Panorama das cidades, 2018. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/guaratuba/panorama>>. Acesso em: 10 de junho 2018.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA. Estatísticas dos professores no Brasil. Brasília: **MEC/INEP**, 2004.

_____. Quem quer ser professor no Brasil? O que o Enem nos diz. **Boletim de Estudos Educacionais Na Medida**, Brasília, ano 1, n.3, 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/494037/Boletim+Na+Medida+-+N%C2%BA+3/c456bdd4-c4dd-47b2-8941-fd4dbc893df7?version=1.3>>. Acesso em: 15 de setembro 2018

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Professores da educação básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração**. Brasília: Ipea; IBGE, 2017.

JACOMINI, M. A.; PENNA, M. G. O.; BELLO, I. M. Valorização Docente e carreira do magistério no município de Guarulhos. **Cadernos de Educação-UFPEL**, n.59, p.80-107, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/10780/8562>>. Acesso em: 15 de agosto 2018

KNOBLAUCH, A.; MONDARDO, G. C.; CAPPONI, L. A. M. Algumas considerações sobre formação de professores e o habitus docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1335-1351, jul./set. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/21949/21074>>. Acesso em: 17 de agosto 2018.

KNOBLAUCH, A. PENNA, M. G. O.; MONDARDO, G. C. Estudantes de pedagogia da UNIFESP e da UFPR: Perfil sociocultural e formação para a docência. **Atos de Pesquisa de Educação**, Blumenau, v.13, n.1, Jan./Abr. 2018. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/5664/3826> Acesso em: 16 de setembro 2018.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, Mar. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 de setembro 2018.

MICHAELIS. Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OECD – ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. Teaching Practices, Teachers' Beliefs and Attitudes, in Creating Effective Teaching and Learning Environments: **First Results from TALIS**. Paris: OECD Publishing, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1787/9789264068780-6-en>>. Acesso em: 13 de agosto 2018.

_____. **Education at a Glance 2014**: OECD Indicator. Paris: OECD Publishing. Disponível em: <<https://doi.org/10.1787/eag-2014-en>>. Acesso em: 14 de agosto 2018.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Dec. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 de julho 2018.

PASCHOALINO, J. B. Q. Síndrome de Bournout: uma pesquisa de Referência no país. **Cadernos de Educação**, Brasília, n. 22, p. 125-129, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.cncte.org.br/index.php/publicacoes/cadernos-de-educacao/14295-cadernos-de-educacao-n-22-janeiro-a-junho-2010-saude-dos-as-trabalhadores-as-em-educacao>> Acesso em: 03 de outubro 2018.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

PEROSA, G. S.; COSTA, T. L. Uma democratização relativa? Um estudo sobre o caso da expansão da Unifesp. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 117-137, Mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000100117&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 de agosto 2018.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, Dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 de julho 2018.

SETTON, M. G. J. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 296-307, Ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 de setembro 2018

_____. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 711-724, Dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 de agosto 2018.

_____. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 451-471, set./dez. 1999.

_____. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, Ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 de junho 2018.

_____. Prática docente: algumas questões do campo sociológico. *InterMeio Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMS*, v. 17, n. 33, p. 175-182, jan./jun.2011.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação e carreira do magistério: Premiar o mérito? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 81-93, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/126/229>>. Acesso em 10 de setembro 2018.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem o que pensam o que almejam. SP: Moderna, 2004.

VALGAS, J. L. PROEM: a política governamental de reforma do ensino médio no Paraná. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, n.6(1), p. 59-77, 2003.

WACQUANT, L. J. D. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, n. 19, p. 95-110, nov. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782002000200007&lng=en&nrm=iso>. acesso em: 17 out. 2018.

APÊNDICE 01 – QUESTIONÁRIO

INFORMAÇÕES

Nome: _____ Idade: _____

Instituição: _____

Turma em que atua/atividade que desempenha: _____

Foi possível escolher a turma/atividade: ☐ sim ☐ não

Tempo como professor:

☐ menos de 1 ano

☐ de 1 até 4 anos

☐ de 5 até 9 anos

☐ de 10 até 14 anos

☐ mais de 15 anos

Regime de trabalho:

☐ 1º padrão

☐ 2º padrão

☐ extraordinária



Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, _____, concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa intitulado “*Habitus* do professor: formação docente, desafios e cotidiano” desenvolvido no Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná pela pesquisadora Bárbara Martins Branco e orientado pela prof. Dra. Adriane Knoblauch, que podem ser contatadas pelo e-mail barbara_bmb@hotmail.com ou telefone (41)99873-1017.

O presente trabalho tem por objetivo geral analisar as tensões presentes no cotidiano do professor em relação à sua formação e às exigências e desafios que se estabelecem em sua prática. Minha participação se dará em um primeiro momento com um questionário e, posteriormente, caso seja selecionado (a), por meio de entrevistas, que serão gravadas. Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa, que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso abandonar a minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Assinatura

Guaratuba, ____ de _____ de 2017.

QUESTIONÁRIO

Quanto à sua escolha profissional:

1. Quais fatores considera que foram/são importantes para a sua escolha profissional?
 - ☐ Influência da família
 - ☐ Mercado de trabalho e possibilidades salariais
 - ☐ Proximidade da escola/faculdade com a residência
 - ☐ Se fez formação docente/magistério, o interesse em dar continuidade ao magistério
 - ☐ Preço da mensalidade
 - ☐ Possibilidade de contribuir para a sociedade
 - ☐ Possibilidade de cursar algo que gosta
 - ☐ Por ter habilidades relacionadas ao curso
 - ☐ Gosto pelas matérias do curso
 - ☐ Permite conciliar as aulas e o trabalho
2. Você gosta das atividades que desempenha? ☐ Sim ☐ Não ☐ Parcialmente
3. Como você se sente em relação a sua escolha profissional?

4. O que é ser um bom professor?

Quanto à renda e composição familiar:

1. Qual o seu status de relacionamento?
 - ☐ Solteiro (a) ☐ União estável
 - ☐ Casado (a) ☐ Divorciado/separado (a)
 - ☐ Namorando ☐ Viúvo (a)
2. Quantas pessoas compõem sua família?
 - ☐ 01 ☐ 02 ☐ 03
 - ☐ 04 ☐ 05 ou mais
3. Quantos filhos você tem?
 - ☐ 01 ☐ 02 ☐ 03
4. Qual a renda familiar? ☐ 05 ou mais
 - ☐ De 1 até 3 salários mínimos (de R\$ 937,00 até R\$ 2.811,00)
 - ☐ De 3 até 6 salários mínimos (de R\$ 2.811,01 até R\$ 5.622,00)
 - ☐ De 6 até 9 salários mínimos (de R\$ 5.622,01 até R\$ 8.433,00)
 - ☐ De 9 até 12 salários mínimos (de R\$ 8.433,01 até R\$ 11.244,00)
 - ☐ Acima de 12 salários mínimos (acima de R\$ 11.244,00)
5. Quantos adultos compõem sua família?
 - ☐ 01 ☐ 02 ☐ 03
 - ☐ 04 ☐ 05 ou mais
6. Quantas crianças compõem sua família?
 - ☐ 01 ☐ 02 ☐ 03
 - ☐ 04 ☐ 05 ou mais
7. Quantas pessoas contribuem para a renda familiar?

- ☐ 01 ☐ 02 ☐ 03
☐ 04 ☐ 05 ou mais
8. Você exerce outra atividade remunerada?
- ☐ Sim. Qual? _____
☐ Não
9. Se possui companheiro (a), qual a sua profissão? _____
10. Qual a escolaridade do seu/sua companheiro (a)?
- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Sem escolarização | <input type="checkbox"/> Ensino fundamental incompleto | <input type="checkbox"/> Ensino fund completo |
| <input type="checkbox"/> Ensino médio incompleto | <input type="checkbox"/> Ensino médio completo | <input type="checkbox"/> Pós-graduação |
| <input type="checkbox"/> Ensino superior completo | <input type="checkbox"/> Ensino superior incompleto | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |
11. Sua residência é:
- | | | |
|-------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Quitada | <input type="checkbox"/> Alugada | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |
| <input type="checkbox"/> Financiada | <input type="checkbox"/> Cedida | |
- Quanto à escolaridade:*
1. Qual sua escolaridade?
- ☐ Ensino médio
☐ Ensino superior. Qual? _____
☐ Ensino superior incompleto. Qual? _____
☐ Pós-graduação incompleta. Qual? _____
☐ Pós-graduação completa. Qual(is)? _____
2. Cursou formação de docentes/magistério? ☐ Sim ☐ Não
3. Como cursou a educação básica?
- ☐ Integralmente em escola pública ☐ Integralmente em escola particular
☐ Parcialmente em escola pública
4. Cursou, em algum momento de sua trajetória escolar, curso supletivo ou Educação de Jovens e Adultos? Se sim, quais séries?
- _____
5. Em que ano concluiu o Ensino Médio?
- ☐ Antes do ano 2000
☐ Entre 2000 e 2010
☐ Entre 2010 e 2016
6. Se cursou/cursa ensino superior, qual o tipo de instituição?
- ☐ Pública
☐ Particular
7. Se cursou/cursa ensino superior, qual a modalidade?
- ☐ Presencial
☐ À distância
8. Se cursou/cursa pós-graduação, qual o tipo de instituição?
- ☐ Pública
☐ Privada
9. Se cursou/cursa pós-graduação, qual a modalidade?
- ☐ Presencial
☐ À distância
10. Qual o grau de escolaridade da sua mãe?
- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Sem escolarização | <input type="checkbox"/> Ensino médio completo |
| <input type="checkbox"/> Ensino fundamental incompleto | <input type="checkbox"/> Ensino superior incompleto |
| <input type="checkbox"/> Ensino fundamental completo | <input type="checkbox"/> Ensino superior completo |
| <input type="checkbox"/> Ensino médio incompleto | <input type="checkbox"/> Pós-graduação |
| <input type="checkbox"/> Não sei | |
- Qual é/era a profissão de sua mãe? _____
11. Qual o grau de escolaridade do seu pai?
- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Sem escolarização | <input type="checkbox"/> Ensino médio completo |
| <input type="checkbox"/> Ensino fundamental incompleto | <input type="checkbox"/> Ensino superior incompleto |
| <input type="checkbox"/> Ensino fundamental completo | <input type="checkbox"/> Ensino superior completo |
| | <input type="checkbox"/> Pós-graduação |

☐ Ensino médio incompleto

☐ Não sei

Qual é/era a profissão do seu pai? _____

12. Qual o grau de escolaridade da sua avó materna?

☐ Sem escolarização

☐ Ensino fundamental incompleto

☐ Ensino fundamental completo

☐ Ensino médio incompleto

☐ Não sei

☐ Ensino médio completo

☐ Ensino superior incompleto

☐ Ensino superior completo

☐ Pós-graduação

Qual é/era a profissão de sua avó materna? _____

13. Qual o grau de escolaridade do seu avô materno?

☐ Sem escolarização

☐ Ensino fundamental incompleto

☐ Ensino fundamental completo

☐ Ensino médio incompleto

☐ Não sei

☐ Ensino médio completo

☐ Ensino superior incompleto

☐ Ensino superior completo

☐ Pós-graduação

Qual é/era a profissão de seu avô materno? _____

14. Qual o grau de escolaridade da sua avó paterna?

☐ Sem escolarização

☐ Ensino fundamental incompleto

☐ Ensino fundamental completo

☐ Ensino médio incompleto

☐ Não sei

☐ Ensino médio completo

☐ Ensino superior incompleto

☐ Ensino superior completo

☐ Pós-graduação

Qual é/era a profissão de sua avó paterna? _____

15. Qual o grau de escolaridade do seu avô paterno?

☐ Sem escolarização

☐ Ensino fundamental incompleto

☐ Ensino fundamental completo

☐ Ensino médio incompleto

☐ Não sei

☐ Ensino médio completo

☐ Ensino superior incompleto

☐ Ensino superior completo

☐ Pós-graduação

Qual é/era a profissão de seu avô paterno? _____

Quanto às atividades culturais:

1. Frequenta shows musicais? Se sim, quando e qual foi o último que você foi?

2. Que tipo de programa de televisão você costuma assistir?

3. Costuma ir ao teatro? Qual a última vez que você foi?

4. Costuma ir ao cinema? Qual filme e qual foi a última vez que você viu/foi?

5. Costuma ler livros? Se sim, qual gênero tem lido e qual foi a última vez que leu? (*Referir-se apenas à leitura sem vínculo com a sua profissão?*)

6. A sua família de origem possuía o hábito de leitura?

☐ Sim

☐ Não

7. Toca algum instrumento musical? Se sim, qual e como aprendeu?

8. Que meios de comunicação você costuma utilizar para se manter atualizado no dia a dia?

☐ Revistas. Quais? _____

☐ Jornais impressos. Quais? _____

☐ Jornais online. Quais? _____

☐ Jornais na televisão. Quais? _____

☐ Outros: _____

9. O que você costuma acessar na internet?

☐ Redes sociais

☐ E-mail

- ☐ Sites de busca
 - ☐ Sites de notícias
 - ☐ Outros: _____
10. Segue alguma religião? ☐ Sim. Qual? _____ ☐ Não
11. Se segue alguma religião, há quanto tempo é praticante?
- ☐ Desde o nascimento
 - ☐ Menos de 05 anos
 - ☐ Entre 05 a 10 anos
 - ☐ Mais de 10 anos
12. De que forma você pratica sua religião?
- ☐ Apenas frequenta os rituais (missas/cultos/reuniões/congregação/etc.)
 - ☐ Frequenta grupos
 - ☐ Participa de atividades de ensino
 - ☐ Faz trabalhos voluntários
 - ☐ Outros: _____

APÊNDICE 02 - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

GRUPO 1 – Docência e ambiente de trabalho

Como se deu a sua escolha profissional?

Você tinha outra intenção profissional?

Como você sentia no início da carreira e como se sente hoje?

À que fator você atribui esse sentimento?

Quais as suas maiores conquistas profissionais?

Qual foi seu maior aprendizado na profissão?

Como você se descreveria como professora?

Em qual área da docência mais gosta/gostaria de atuar?

Como você acha que é vista em seu ambiente de trabalho por seus alunos e colegas?

Quais as suas principais limitações como professora?

Há quanto tempo está na instituição? Já passou por outras? Como foi a experiência?

Como é a sua relação com a escola atual? (Direção, colegas e comunidade)

Como você descreve a comunidade em que você atua?

GRUPO 2 – Dificuldades e formas de lidar

Quais são as principais dificuldades que você enfrenta em seu cotidiano como professora?

Como você procura enfrentar estas dificuldades? Recebe algum tipo de apoio?

O que você acredita ser necessário para sanar tais dificuldades?

Sua família de origem teve influência na forma como lida as dificuldades?

Você já pensou em desistir da profissão? Se sim, em que momento?

Como você se sente após um dia de trabalho?

Qual foi o dia de trabalho mais difícil que você já teve?

Quais foram os principais valores aprendidos em sua família de origem?

Quais são/foram as pessoas de maior relevância em sua vida?

Com quem você costuma compartilhar seus problemas do trabalho? Costuma ser ouvida e aconselhada?

Sua família atual tem participação em sua vida profissional?

O que você procura fazer fora do ambiente de trabalho para se sentir melhor em relação às dificuldades?

(Para professores com menos tempo na docência) Como você se enxerga no final de sua carreira?

(Para professores em final de carreira) Como você imaginou que seria o final de sua carreira?